

Skolevegring og temperament

En drøfting av skolevegring og forebyggende tiltak i lys av
temperamentsforskning

Kjetil Schrumpf



Masteroppgave i pedagogikk
Studieretning for pedagogisk-psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Vår 2010

Sammendrag:

TITTEL:

SKOLEVEGRING OG TEMPERAMENT.

En drøfting av skolevegring og forebyggende tiltak i lys av temperamentsforskning.

AV:

SCHRUMPF, Kjetil

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk.
Studieretning for Pedagogisk-psykologisk rådgivning.

SEMESTER:

Våren 2010

STIKKORD:

-Pedagogisk psykologi

-Psykososial utvikling

-Skolevegring

Tema og problemområde:

Oppmøte- og fraværsproblematikk vil kunne relateres både til atferdsforstyrrelser og emosjonelle forstyrrelser. Skolevegring vil kategoriseres som en emosjonell utviklingsforstyrrelse, da tilstanden ofte relateres til angst og innagerende atferd. Forskning i tilknytning til oppmøteproblematikk og emosjonelle forstyrrelser har generelt sett hatt et mindre tilfang enn oppmøteproblematikk i tilknytning til atferdsforstyrrelser. Skolevegring har derfor vært et område som er relativt lite utforsket. Jeg drøfter derfor i denne oppgaven hvilke forskningsresultater og sammenhenger som faktisk har blitt publisert og hvordan dette former forståelsen av skolevegring. Denne forståelsen vil også påvirke hvilke tiltak man anser som effektive. Fordi problemområdet er relatert til en emosjonell utviklingsforstyrrelse anser jeg det også som relevant å se hvordan temperamentet kan påvirke utviklingen av skolevegring. Jeg har derfor valgt en todelt problemstilling.

- 1. Hva er den gjeldende forståelsen av skolevegring og skolevegringstiltak, og av de faktorer som bidrar til utvikling av skolevegring?*
- 2. Hvordan kan temperamentsforskning påvirke oppfatninger av skolevegringsproblematikken?*

I tillegg til å besvare disse spørsmålene drøftes det hvem som har ansvar for disse elevene og hvordan dette kan være problematisk i forhold til opplæringsplikten. Denne drøftelsen vil legge vekt på ansvarsfordeling mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien da jeg anser disse instansene som er mest relevante i forhold til problemet.

Metode:

Tilnærmingen i denne oppgaven er teoretisk. Metoden som blir brukt er litteraturstudie. Det er lagt vekt på å bruke den nyeste publiserte forskningen tilgjengelig da problemstillingen går ut på å belyse den gjeldende forståelsen av skolevegring. I tillegg er det brukt noe eldre litteratur for å vise den historiske sammenhengen, både i forhold til skolevegring og temperament.

Data \ Kilder:

Kildene brukt i denne oppgaven er i all hovedsak internasjonal. Jeg hadde et ønske om å bruke norsk forskning i større grad, men fant veldig få publikasjoner av nyere dato. Norske fagartikler som er brukt i oppgaven er Ingul (2005) og Koritzinsky (2007). Det er også blitt presentert noen forskningsresultater fra Skaug (2006). Generelt sett har det vært vanskelig å finne en bredde i nyere litteratur. Dette har ført til at oppgaven støtter seg på et relativt smalt litteraturtilfang. Jeg har allikevel valgt denne tilnærmingen for å få presentert den mest aktuelle forskningen. Litteraturen om skolevegring er derfor konsentrert rundt Kearney (2000, 2001, 2008), King (1995) og Thambirajah (2008). Denne litteraturen kommer fra Amerika og Australia. Den amerikanske forskningen er ofte knyttet til store skoler fra områder med lav sosioøkonomisk status, og oppmøteproblematikken er derfor mye mer omfattende enn i Norge. Dette preger blant annet oppfatningen av tiltak. I forhold til litteratur om temperament har Rothbart (1998) vært utgangspunktet. Dette utgangspunktet har blitt supplert med et bredt spekter av forskningsresultater.

Resultater \ Hovedkonklusjoner:

Generelt sett er skolevegrere preget av å være innadventde med lav selvtilit. De blir ofte oppfattet som umodne og dette kan prege den sosiale tilknytningen til jevnaldrende. De er spesielt sensitive for mobbing og overgangsperioder både på skolen og i familien. Et skolevegringsproblem er også preget av en høy grad av tilbakefall. Skolevegring utvikles som et resultat av mange faktorer. Hovedkonklusjonen er at et tilbaketrukket temperament vil gi god prediksjonsverdi for utvikling av skolevegring. Det er funnet likehetstrekk i atferd, sosial kompetanse og relasjon til patologi. Det er derfor mulig å anta at et tilbaketrukket temperament påvirker atferdsreguleringen i så stor grad at det legger føringer for tilnærming- og mestringsstrategier som disponerer for skolevegring. Det er også vist en arvelighetsfaktor i tilknytning til både et tilbaketrukket temperament og utvikling av skolevegring. Denne arvelighetsfaktoren vil kunne påvirke relasjonen mellom foreldre og barn med skolevegringsproblematikk. Tiltakene som er trukket frem er i all hovedsak basert på kognitiv atferdsterapi og vil måtte iverksettes både i hjemmet og på skolen. Dette gjør at i alvorlige skolevegringstilfeller, med lange fraværperioder, må det opprettes et samarbeid mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste og barne- og ungdomspsykiatrien for at tiltakene skal få god effekt.

INNHALDSFORTEGNELSE

1. INTRODUKSJON	7
1.1. Innledning	7
1.2. Historikk	9
1.3. Forekomst	12
1.4. Diagnostiske tilnærminger	13
1.5. Begrepspresisering	15
2. HVA ER SKOLEVEGRING?	17
2.1. Kjennetegn ved skolevegreren	17
2.2. Ulike forklaringsmodeller	18
2.2.1. Læringsteoretisk modell	18
2.2.2. Psykodynamisk modell	20
2.2.3. Kognitiv atferdsteoretisk modell	20
2.3. Kartlegging	23
2.3.1. Oppmøteprotokoll	24
2.3.2. Atferdsobservasjon	24
2.3.3. Intervju	26
2.3.4. Selvrappotering og selvregistrering	27
2.4. Individtilpassede kartleggingsmetoder	29
3. FAKTORER SOM GIR ØKT RISIKO FOR UTVIKLING AV SKOLEVEGRING	31
3.1. Personlige faktorer	31
3.2. Familiefaktorer	33
3.3. Skolefaktorer	35
4. HVA ER TEMPERAMENT?	38
4.1. Introduksjon	38
4.2. Temperament og utvikling	41
4.2.1. Temperamentets bidrag til utvikling	41
4.3. Utagerende og sjenert\tilbaketrukket temperamentsstil	43
4.4. Temperament og personlighetsutvikling	44

4.5. Temperament og tilpasning	45
4.6. Modererte koblinger	47
4.6.1. Selvregulering x miljø.....	47
4.6.2. Negativ emosjonalitet x miljø	48
4.6.3. Fryktpreget x miljø	49
4.7. Psykopatologi og temperament	50
 5. FORHOLDET MELLOM TEMPERAMENT OG SKOLEVEGRING	52
5.1 Tilbaketrukket temperament og skolevegring	52
5.2 Personlige faktorer.....	55
5.3 Skolefaktorer	58
5.4 Familiefaktorer	60
 6. TILTAK	62
6.1 Individrettede tiltak.....	62
6.1.1 Tiltak for negativt forsterket skolevegringsatferd	63
6.2 Skoletiltak.....	68
6.3 Familietiltak.....	70
6.4 Bruk av medikamenter.....	73
6.5 Ansvarsfordeling og foreldresamarbeid	74
 7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER.....	76
 Litteraturliste:	81

1. INTRODUKSJON

1.1. Innledning

Det finnes legitime grunner for å ikke møte opp på skolen. Dette kan spenne fra sykdom eller legebesøk til helligdager og religiøse feiringer. En del av fraværet i den norske skolen skyldes imidlertid helt andre forhold. Elevene ønsker av ulike årsaker ikke å følge normal skolegang. Mye tyder på at skolesituasjonen har frembrakt negative assosiasjoner så lenge obligatorisk opplæring har funnet sted. Allerede i 1599 gav Shakespeare i stykket *”As you like it”* denne beskrivelsen av en ung gutt og hans motvilje mot å gå på skolen; *”the whining schoolboy with his satchel and shining morning face creeping like a snail unwillingly to school”* (i King, N. J. m.fl. 1995).

Et fravær som ikke er legitimt, er ofte begrunnet med at eleven har andre aktiviteter som er mer fristende å delta i, enn å være på skolen. Det finnes imidlertid gruppe elever som har høyt fravær fordi skolesituasjonen i seg selv frembringer negative følelser og et emosjonelt ubehag hos eleven. Disse lider av skolevegring. Fraværet til disse elevene kan spenne fra konkrete fag eller skolesituasjoner til et totalt fravær over lange perioder. Denne elevgruppen er relativt liten, og har ikke fått stor oppmerksomhet. I en norsk undersøkelse fant de i gjennomsnitt tre elever med skolevegring pr. skole (Skaug 2006).

Et annet kjennetegn ved vegringsproblematikken er at den er preget av en eskalerende utvikling. Et relativt lite fravær kan derfor fort bli til et omfattende problem. Dette ulovlige skolefraværet kan derfor få mange negative konsekvenser for eleven det gjelder. Hvis man er borte i store deler av undervisningstiden, kan eleven ligge så langt etter de jevnaldrende at det gir alvorlige ringvirkninger for læringsutbyttet og sosialiseringsprosesser. Dette vil igjen kunne gi ringvirkninger for videre utdanning og dermed arbeids- og karrieremuligheter.

Skolevegring kan fort bli et stort problem både for eleven som er rammet, men også for familien og skolen. Derfor vil det være viktig å sette inn effektive tiltak for å få eleven tilbake

til normal skole. Tiltakene som har blitt forsket på er ofte i tilknytning til de mest alvorlige skolevegrerne. Det vil si de som har vært totalt fraværende fra skolen i lange perioder. Det kan være mange grunner til at dette er mest forsket på. Et viktig poeng er at det er vanskelig å oppdage og kartlegge en skolevegringstilstand som ikke viser seg i form av et veldig høyt fravær. Jeg savner derfor en mer helhetlig tilnærming til skolevegringsproblematikken og vil derfor drøfte hvordan skolevegringsproblemet har blitt forstått, og hvilke risikofaktorer for utvikling av skolevegring som er forsket på. Da skolevegring ofte er tolket som en angst for skolen, synes jeg det også vil være interessant å se hvordan temperamentet kan påvirke denne utviklingen. Temperament blir ofte forstått som de delene av personligheten som er medfødt, fremfor lært. Min todelte problemstilling er derfor som følger:

Hva er den gjeldende forståelsen av skolevegring og skolevegringstiltak, og av de faktorer som bidrar til utviklingen av skolevegring?

Hvordan kan temperamentsforskning påvirke oppfatninger av skolevegringsproblematikken?

Jeg skal i denne oppgaven gi et kort historisk overblikk om hvordan man har oppfattet skolevegringsproblematikken, og hvor utbredt den er. Dette vil bli satt i sammenheng med hvilke diagnoser som er forbundet med skolevegringsproblematikk. Jeg skal gi en beskrivelse av typiske kjennetegn ved skolevegrere og vanlige kartleggingsverktøy. Dette vil lede frem til en presentasjon av hvilke faktorer som er kritiske i forhold til utvikling og opprettholdelse av skolevegringen. Disse vil innebære både personlige, miljø- og skolefaktorer. Jeg skal også se dette i lys av temperamentsforskning og drøfte i hvilken grad temperament kan påvirke utviklingen av skolevegring. Det vil også bli presentert tiltak som skal ha god effekt for å få eleven tilbake i normal skolegang.

Det vil også være interessant å se hvem som har ansvaret for skolevegreres skolegang. Skolevegring er et problem som viser seg i skjæringspunktet mellom hjem og skole. Den norske opplæringsloven § 2-1 sier dette om forholdet:

”Retten og plikta til opplæring varer til eleven har fullført det tiande skoleåret. Etter sakkunnig vurdering og med skriftleg samtykkje frå foreldra kan kommunen heilt eller delvis vedta å fritta ein elev for opplæringsplikta dersom omsynet til eleven tilseier det. Dersom ein elev utan å ha rett til det har fråvære frå den pliktige opplæringa, kan foreldra eller andre som har omsorg for eleven, straffast med bøter dersom fråværet kjem av at dei har handla forsettleg eller aktlaust. Offentleg påtale blir ikkje reist utan når kommunen set fram krav om slik påtale.”

(Opplæringslova 1998)

Barnet plikter altså å gå på skole til grunnskolen er fullført. Ansvar for at plikten oppfylles ligger hos foreldrene. Disse vil kunne straffeforfølges dersom de ikke følger opp ansvaret. Likevel åpnes det for et fritak fra opplæringsplikten dersom pedagogisk-psykologisk tjeneste og foreldre er enig om dette. Det er ikke presisert hvilke offentlige instanser som har overordnet ansvar for elever som er fritatt fra grunnskoleopplæringen, eller hvordan disse skal følges opp. Det blir derfor ut i fra opplæringsloven vanskelig å tolke hvem som har ansvaret for skolevegrere, både i forhold til utredning og oppfølging. Hvis en fritar eleven fra normal skole vil det være ekstra viktig at en offentlig instans følger opp, og at dette ansvarsområdet er klart definert. Et spørsmål som reiser seg er derfor om det er heldig for skolevegrere å bli fritatt fra den normale skoleplikten, og om dette vil være noe pedagogisk-psykologisk tjeneste bør anbefale. Jeg vil se nærmere på dette under tiltaksdelen.

1.2. Historikk

Forståelsen av hvorfor noen barn ikke vil på skolen har forandret seg mye gjennom tidene. Skolevegrere vært en gruppe elever med store forskjeller og motsetninger. Antagelsene om hvorfor barn ikke vil på skolen har vært like forskjellige. Det var ikke før på starten av 1900-tallet at det dukket opp vitenskapelig litteratur knyttet til fenomenet. Da var oppmøteproblemer ofte knyttet til skulk og ungdomskriminalitet (King, N. J. m.fl. 1995). I 1932 gav imidlertid Broadwin denne beskrivelsen;

”The child is absent from school for periods varying from several months to a year. The absence is consistent. At all times the parents know where the child is. It is near the mother or near the home. The reason for the truancy is incomprehensible to the parents and the school. The child may say that it is afraid to go to school, afraid of the teacher or say that it does not know why it will go to school”
(Broadwin 1932 i King, N. J. m.fl. 1995:1)

Beskrivelsen til Broadwin understreker betydningen av fraværets lengde, samtidig som fraværet ikke holdes skjult for foreldrene. Her innføres det altså en distinksjon mellom oppmøteproblemer grunnet i skulk-, og oppmøteproblemer grunnet en angstlignende tilstand for skole. Denne distinksjonen holdes det fortsatt ved i dag. Skolevegrerne havner derfor innenfor den diagnostiske gruppen emosjonelle forstyrrelser. Skulking er dermed oftere tilknyttet en atferdsforstyrrelse (King, N. J. m.fl. 1995). Skulking kan ha mange grunner, men er sjelden tilknyttet en emosjonell aversjon mot skolen. Det handler ofte om at eleven har andre aktiviteter de prioriterer fremfor skole. Det er også vanlig at foreldre ikke vet om dette fraværet. Dette skiller seg derfor vesentlig fra den angstlignende tilstanden.

Forskning på skolevegring som en form for angst ble videreført av Johnson m.fl. i 1941 (i King, N. J. m.fl. 1995). Begrepet skolefobi ble for første gang presentert i forskningslitteraturen av amerikanske forskere med en psykodynamisk bakgrunn. De forsto derfor skolefobi som en form for nevrose. I 1956 konkluderte Estes, Haylett og Johnson med at skolefobi var en form for separasjonsangst fra moren. Etter dette fikk skolefobi begrepet omfattende plass i litteraturen, uten at en har funnet en klar tilknytning mellom separasjonsangst og det å unngå skolen. (King, N. J. m.fl. 1995).

Selv om skolefobitilnærmingen ble mye brukt er det tydelig at denne forståelsen setter begrensninger for hvordan man oppfatter problemet. Separasjonsangst kan være en faktor for mange av elevene som ikke vil på skolen, men det er sannsynligvis ikke den eneste. Det kan eksempelvis være forhold på skolen som gjør at de ikke ønsker å dra dit. Begrepet blir derfor

ikke bredt nok til å dekke alle rammede. Utfordringen ble derfor å finne retningslinjer for å identifisere skolevegrere. Dette førte til at klinikerne og forskningsmiljøene la større vekt på en funksjonell tilnærming til problemet. Berg, Nichols og Pritchard la derfor frem fire kriterier for skolefobi i 1969 (i Kearney 2001):

1. Severe difficulty attending school, often resulting in prolonged absence
2. Severe emotional upset, including excessive fearfulness, temper outbursts, or complaints of feeling ill when faced with the prospect of going to school
3. Staying at home with the parent`s knowledge when the youngsters should be at school
4. Absence of antisocial characteristics such as stealing, lying and destructiveness

Disse kriteriene er viktige fordi de opprettholder distinksjonen mellom skulkere og de som ikke møter opp på skolen av andre årsaker. Samtidig kreves det at det utvises en viss type atferd som er vanlig blant barn som har problemer med oppmøte på skolen. Dette førte til at oppmerksomhet ble flyttet fra å knytte fenomenet opp til en diagnose, til å se på atferden til elevene.

Denne utviklingen i forskningen, viser hvor vanskelig det kan være å få en dekkende forståelse av denne gruppen elever. Derfor har det også vært vanskelig å finne en dekkende definisjon av skolevegring. King og Bernstein definerer skolevegring som ”vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag” (King, N. m.fl. 2001:197). Denne definisjonen henviser til hovedproblemet med fenomenet, nemlig fravær fra skolesituasjonen. I tillegg til selve fraværet inngår et emosjonelt problem i definisjonen. Dette utelukker derfor alle som ikke møter på skolen på grunn av andre problemer, og er derfor ganske treffende. Det kan på den andre siden bli en lite funksjonell definisjon da årsaken (et emosjonelt ubehag) til fraværet ofte er ukjent, og kan ta lang tid å kartlegge.

På den andre siden har Kearney og Silverman (Kearney 1996:245) definert skolevegringsatferd som ”barns vegring mot oppmøte på skolen eller å skulle oppholde seg på

skolen en hel dag”. Denne definisjonen tar opp i seg bredden i problematikken, uavhengig av bakenforliggende årsak. Begge definisjonene har fordeler og ulemper, men viser først og fremst hvor vanskelig det er å gi en dekkende definisjon av problemet. Dette fører også til at det kan være vanskelig å sammenligne studier av fenomenet fordi begrepet har blitt definert på så forskjellige måter (Ingul 2005). I mange tilfeller kan den mest funksjonelle tilnærmingen til problemet være å ta utgangspunkt i atferden som blir utvist. Det åpner for en tilnærming der selve atferden kan studeres. Ofte er det jo selve atferden man vil bort fra, uansett om det ligger en separasjonsangst eller fobi i bunn. Dette har ført til at kartlegging og behandling av skolevegring i nyere forskning ofte fokuserer på skolevegringsatferd.

1.3. Forekomst

En annen grunn til at denne gruppen ikke har fått et stort fokus er at det er en relativt liten forekomst av elever som lider av dette. Det er i USA blitt estimert at 80 prosent av alt fravær er legitim (Rutter m.fl. 1985). Det vil si at det er på grunn av sykdom, religiøse helligdager, nasjonale helligdager, eller andre spesielle begivenheter. De siste 20 prosent består derfor av elever som ikke har et legitimt fravær, uten nærmere spesifisering av årsak. Hvor stor del av denne gruppen som lider av skolevegring er vanskelig å si. Det er allikevel rimelig å anta at størsteparten av denne gruppen kommer inn under kategorien skulk. Kearney anslår at mellom 5 % og 28 % av barn og ungdom i USA viser noe skolevegringsatferd (Kearney 2001). Dette er bare anslag, men det viser hvor vanskelig det er å kartlegge utbredelsen av fenomenet.

En undersøkelse fra ungdomsskoler i Oslo på 1990-tallet (Befring 1994) viser at over halvparten av alle elever har hatt ulovlig fravær, og en fjerdedel har hatt ulovlig skolefravær ut over en hel dag. Elevene som har vært borte mer enn en hel dag, oppgir ofte at de er slitne eller at skolen oppleves som overveldende for dem. Det er allikevel ingen statistikk over hvor utbredt det ulovlige fraværet i norsk skole er, og det er dermed vanskelig å si hva som er årsaken. At det ikke føres bedre statistikk over fraværet i skolen kan også være noe av grunnlaget til at dette fenomenet ikke er blitt tatt mer alvorlig. Det er også ofte en av grunnene

til at problemet for enkelteleven ikke blir plukket opp før det er for sent. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

Det er også gjort få undersøkelser tilknyttet skolevegrernes sosioøkonomiske status, og de som har blitt utført har ofte tvetydige resultat. For eksempel har Last og Strauss (Last 1990) kommet med et resultat som viser at halvparten av elevene fra deres skolevegringsundersøkelse kom fra familier med lav sosioøkonomisk status. Dette er støttet av en australsk undersøkelse av Lang (i King, N. J. m.fl. 1995). Halvparten av elevene vil allikevel ikke være mer enn hva som er forventet av den naturlige variasjonen i et slikt utvalg. Det forekommer også noe forskning tilknyttet intelligens og skolevegring. Den tidlige litteraturen på feltet antyder at skolevegrere har intelligens over gjennomsnittet. I 1984 fant Trueman (Trueman 1984) flere metodologiske problemer i forhold til disse resultatene. Den mest pålitelige kilden i forhold til skolevegring og intelligens er en undersøkelse gjort av Hampe og kolleger (Hampe 1973). Disse brukte WISC-batteriet for å teste skolevegringsbarna. Resultatet for skolevegrerne var en gjennomsnitts-IQ på 98.9. Denne består av en verbal-IQ på 96.7 og en utførings-IQ på 101.6. Dette viser at skolevegrere har en normal fordeling av intelligens. Evner blir derfor i denne undersøkelsen lite relevant for utviklingen av skolevegring. Det er allikevel bred enighet om at utvalgene av skolevegringselever har ulike evnenivå, og de har varierende sosioøkonomisk bakgrunn. Men det er en tendens til at det er noen flere gutter enn jenter blant skolevegrerne ifølge disse undersøkelsene.

1.4. Diagnostiske tilnærminger

Jeg har allerede vært innom en del diagnoser som relateres til skolevegring. Jeg vil her referere til DSM-manualen, da denne blir mest omtalt i litteraturen. DSM-manualen er de offisielle diagnostiske kriterier for psykiske lidelser i USA. De fleste barn og unge med et skolevegringsproblem oppfyller en eller flere kriterier for angst-, eller affektivforstyrrelse. Disse rommer mange underkategorier. Separasjonsangst, overnervøs- og

unnnvikelsesforstyrrelse er diagnoser som ofte blir forbundet med at de utvikles i barne- og ungdomsårene. Det er ofte ikke hensiktsmessig å skille mellom disse da mange ofte oppfyller kriteriene for alle tre. De affektive forstyrrelsene er begrenset til depresjon og vedvarende nedtrykthet (King, N. J. m.fl. 1995).

I en tidlig studie av Ollendick og Mayer i 1984 ble det funnet to hovedkategorier skolevegrere i forhold til diagnoser (i King, N. J. m.fl. 1995). Det var skolevegrere med separasjonsangst, og skolevegrere med en fobi. Skolevegrere med separasjonsangst var preget av at de bekymret seg for at det skulle skje noe med dem selv eller foreldrene deres mens de var på skolen. Den andre gruppen bekymret seg mer om spesifikke ting ved skolen og skolehverdagen. Dette kunne være ting som prøver, å være med på gymnastikkundervisning, sarkastiske lærere eller å bli ertet i skoletiden. Disse vil da befinne seg i kategorien enkelfobi eller sosialfobi. I tillegg til disse to gruppene fantes en tredje gruppe med skolevegrere som var preget av begge kategoriene. De var altså både redd for at det skulle skje noe med dem eller deres foreldre og hadde i tillegg en spesifikk frykt for skolen. Det ble ikke funnet noen deprimerede elever i denne undersøkelsen (King, N. J. m.fl. 1995).

Last og kolleger (Last 1990) har også gjort flere undersøkelser i tilknytning til fenomenet. De har blant annet funnet ut at alle elever som hadde fobisymptomer også viste skolevegringsatferd. På den andre siden var det 25 prosent av de med separasjonsangst som ikke viste noen tegn til skolevegringsatferd. Dette viser behovet for å skille mellom separasjonsangst og skolevegring. Dette er også støttet opp i en senere undersøkelse hvor Last og Strauss fant ut at over 60 prosent av skolevegrerne hadde en annen angstdiagnose enn separasjonsangst. Det samme skjedde med de fobiske skolevegrerne. Hvis man kombinerte de med en enkelfobi og en sosialfobi passet dette kun til 52 prosent av skolevegrerne (King, N. J. m.fl. 1995).

Et annet interessant funn fra denne undersøkelsen er at 33 prosent av mødrene til barna i denne gruppen, hadde en skolevegringsbakgrunn. En analyse av disse barna viste at flesteparten falt inn under separasjonsangstkategorien. Dette fikk Last og Strauss til å konkludere med at gruppen elever med separasjonsangst hadde en mer alvorlig forstyrrelse

enn den fobiske gruppen av skolevegrere (i King, N. J. m.fl. 1995).

Nok en gang finner vi at det å kategorisere skolevegrere er en kompleks prosess. Variasjonen blant dem er stor og atferden individuell. Allikevel er det tre hovedkategorier som peker seg ut fra de diagnostiske sammenligningene. Det er fobiske skolevegrere, skolevegrere med separasjonsangst og skolevegrere med angst/depresjon. Disse tre gruppene må sannsynligvis behandles forskjellig og trenger individuelt tilpassede tiltak.

1.5. Begrepspresisering

Begrepene og kategoriene er mangfoldige innenfor temaet skolevegring. Dette reflekteres også i litteraturen. Forskning som har brukt forskjellige begreper på samme fenomen blir sammenliknet. Dette kan være grunnen til at det er vanskelig å få et overblikk over emnet og at forskningen synes å være mangelfull på noen områder. Elevgruppen er diffus og omfanget av problemet er vanskelig å dokumentere. Som nevnt tidligere har forskningen på fraværproblemer ofte delt seg i to leire. Den ene leieren omfatter forskere som knytter skulk til et atferdsproblem, og den andre leieren knytter skolevegring til et emosjonelt problem. Jeg vil ikke gå videre inn på "skulkere" med atferdsproblemer i denne oppgaven, selv om mange av de som blir plassert i skolevegringskategorien kan vise symptomer på atferdsproblemer. Her skal jeg imidlertid se på skolevegring i tilknytning til et emosjonelt problem. Dette skal drøftes opp mot forskning av temperament, og hvilke tiltak som kan iverksettes ut i fra dette perspektivet.

Jeg skal i denne oppgaven se på de store trekkene i forhold til en generell skolevegringsproblematikk, og ser det derfor ikke nødvendig å differensiere gruppen i stor grad. Jeg velger derfor begrepet skolevegrer som overordnet begrepet, og støtter meg på King og Bernsteins definisjon om; "vansker med å møte på skolen som følge av emosjonelt ubehag"(King, N. m.fl. 2001:197). De generelle symptomene for denne gruppen er fobi, angst, somatiske plager, depresjon og generell negative affekter (Kearney 2001). Det vil

derfor bli referert spesifikt til disse kategoriene i noen sammenhenger. Det å se på skolevegrerne som en gruppe, uten å differensiere i forhold til patologisk tilknytning er en begrepsbruk som også Koritzinsky mener er mest teoretisk fruktbar (Koritzinsky 2007).

Det kan i noen sammenhenger være nødvendig å opprettholde skillet mellom skolenektere og skolevegrere. Dette ser jeg som lite hensiktsmessig i denne sammenhengen, da jeg forstår skolenekting som en tilstand av skolevegring. Noen forfattere som for eksempel Baker og Wills (i Kearney 2001), finner det nødvendig å skille mellom akutt og kronisk skolevegring. Disse fant imidlertid få forskjeller mellom disse gruppene, bortsett fra at de kroniske skolevegrerne var sterkere preget av problemet i form av at de hadde høyere fravær. Andre undersøkelser har funnet større forskjeller. Jeg velger å oppfatte akutte og kroniske skolevegrere som tilhørende samme kategori, men at en kronisk skolevegrer har et mer vedvarende problem.

Temperamentet henviser til medfødte personlighetstrekk. Disse trekkene kan derfor måles veldig tidlig i utviklingen og blir i psykologien grovt sett delt inn i to kategorier; ekstroversjon og introversjon. Jeg vil for enkelthetens skyld referere til disse kategoriene som henholdsvis utagerende og sjenert/tilbaketrukket temperament i denne oppgaven

2. HVA ER SKOLEVEGRING?

2.1. Kjennetegn ved skolevegreren

Et typisk trekk ved skolevegreren er at i situasjoner hvor barnet blir presset til å dra på skolen viser det symptomer på angst eller panikk. Dette kan være symptomer som muskeltrekninger, ujevn pusting og blekhet i hud og ansikt. Ofte kan de klage på hodepine og vondt i magen uten at dette har en organisk årsak. I tillegg til disse symptomene kommer disse barna ofte med verbale protester, klaging og raserianfall (King, N. J. m.fl. 1995).

Selv om mange nekter å gå på skolen i det hele tatt, er det mange som drar hjemmefra om morgenen. Mange makter likevel ikke å komme seg hele veien til skolen og drar derfor hjem igjen. Det kan også forekomme at de går hele veien til skoleområdet, men klarer ikke å gå inn i skolebygget. Hvis barna i det hele tatt kommer seg på skolen er det ofte hyppige turer til helsesøster. Disse turene er preget av at eleven har et bakenforliggende ønske om å bli sendt hjem igjen, ofte på grunn av uttrykte somatiske plager (King, N. J. m.fl. 1995).

Et annet typisk trekk er at barnet ønsker å være hjemme med moren hele dagen. I de siste årene har det blitt mer vanlig at de også blir hjemme, selv uten at mor er tilstedet. Det er et generelt trekk at skolevegrere viser overdreven avhengighet til mor i forhold til andre barn. Det er funnet sammenhenger mellom skolevegrende barn og overbeskyttende og engstelig mødre (King, N. J. m.fl. 1995). Et annet trekk ved skolevegreren er at de ofte har tegn på depresjon. Dette vises ofte med irritabilitet, skyldfølelse og søvnforstyrrelser og har nesten alltid sammenheng med en relativ dårlig selvfølelse. Avhengighet av hjem/mor og depresjonssymptomer er viktige trekk ved skolevegrere og vil finnes i varierende grad hos de fleste. Det kan også virke som at avhengigheten til hjem/mor oftere er sterkere hos barn og depresjonssymptomene ofte er sterkere hos ungdom (King, N. J. m.fl. 1995:7).

I den tidlige litteraturen hevdes det at skolevegringsutviklingen startet mens barna fortsatt var ganske unge. Dette har man gått bort fra senere. Det er nå bred enighet om at den vanligste

aldersgruppen for utbrudd av skolevegringsatferd er tidlig ungdomsalder. Flere forskningsfunn viser til et aldersspenn mellom ca. 11 til 14 år. Det er mulig å anta at disse aldrene representerer tidspunktet hvor barnet var blitt henvist til en annen instans og ikke da man begynte å se antydning til skolevegringsatferden. Noen forskningsresultater viser at det ofte tar 1-2 år fra atferden vises til eleven henvises for problemet. Det kan derfor tenkes at gjennomsnittsalder er noe lavere enn 11-14 år. Et annet funn er at desto eldre barnet blir, desto mer omfattende blir ofte fraværet (Kearney 2001). Det kan derfor tyde på at problemet forsterkes desto eldre barnet blir.

Det finnes også noen kritiske perioder i forhold til utviklingen av skolevegring. Det er ofte første året på en ny skole. Det vil si at man kan være spesielt utsatt ved flytting, overgang mellom barne- og ungdomsskole eller ungdomsskole og videregående skole. Ellers skjer mange henvisninger i høstmånedene, og det kan derfor tyde på at oppstart av et nytt skoleår også kan være en kritisk periode (Kearney m.fl. 2000).

2.2. Ulike forklaringsmodeller

Skolevegringsfenomenet har også blitt studert ut fra forskjellige teoretiske ståsted. Disse er læringsteoretisk modell, psykodynamisk modell og kognitiv atferdsteoretisk modell. Dette har preget hvordan man har oppfattet problemet, og jeg skal derfor kort presentere disse teoretiske modellene. Den kognitiv atferdsteoretiske modellen er den som i størst grad er brukt i dagens forskning.

2.2.1. Læringsteoretisk modell

Fra et læringsteoretisk perspektiv, kan prinsippene i klassisk-, operant- og stedfortredende-betingningslæring brukes for å forstå skolevegring. For eksempel har Yates (1970 i King, N. J. m.fl. 1995) sett på den potensielle betydningen av mor-barn forholdet og separasjonsangst.

Han mener at foreldre fungerer som en av barnas viktigste forsterkere i førskolealder. I situasjoner hvor barna blir usikre og redde vil de søke til foreldrene for trygghet. Når foreldre deretter trøster barnet, kan dette føre til en forsterkning av angsten. Beskrivelser av følelser som handler om angst for å bli skilt fra foreldrene, kan utilsiktet bli påvirket og forsterket av mødre som er redd for sikkerheten til barna sine. Som en konsekvens av dette kan det føre til angst når barna skilles fra moren. Hvis dette skjer over lengre perioder, kan angsten forsterkes så mye av foreldre at barnet utvikler en frykt for skolen. Dette vil igjen påvirkes av hvilke forsterkere på skolen som kan overvinne eller utkonkurrere denne tillærte angsten. Dette vil igjen bli påvirket av morens reaksjon på barnets frykt.

Denne forståelsen av skolevegring antyder at beskrivelser og forsterkning av atferd i form av verbale formuleringer kan legge til rette for separasjonsangst. Det vil si at hvordan man møter og forsterker følelsene som naturlig dukker opp i barnet vil påvirke utviklingen av disse følelsene. I dette eksempelet brukes separasjonsangst, noe som kan være misvisende da dette ofte kan være en del av skolevegringsproblematikken. Det er selve mekanismene med forsterkning av uønskede følelser hos barnet som er viktig. Denne læringsteoretiske forståelsen kan derfor bidra til å forstå utvikling og opprettholdelse av skolevegring, selv uten separasjonsangstkomponenten.

Rachman (Rachman 1977) antyder i en innflytelsesrik artikkel fra 1977 at frykt hovedsaklig tilegnes på tre forskjellige måter: Direkte betinging, stedfortredende betinging og overføring av fryktmeldinger. Han mener at direkte betinging sannsynligvis er mest effektiv når det gjelder begynnelsen på utvikling av alvorlige fobier. Dette har i senere tid blitt dokumentert gjennom forskning på tilegnelse av frykt hos barn. Det har også blitt vist at denne direkte betingingen ofte er hovedårsaken til hvordan frykt tilegnes. Andre forskningsresultater viser at det ofte ikke er en umiddelbar virkning etter den traumatiske hendelsen, men at frykten har en såkalt inkubasjonstid (King, N. J. m.fl. 1995). Skolevegring ble på denne tiden sett på som en fryktrelatert fobi for skolen.

2.2.2. Psykodynamisk modell

Den psykodynamiske tilnærmingen til skolevegring er, som nevnt tidligere, representert ved Johnson m.fl. (i King, N. J. m.fl. 1995) sitt arbeid med skolefobi begrepet på 40-tallet. Disse la vekt på at skolefobi stammet fra dyptgående nevrosen i form av tvangsforestillinger og at frykten for skolen representerte en forskyvning av angst fra den originale kilden. Ofte kan dette være en forskyvning fra angst for å separeres fra moren, til noe som er en lettere tilgjengelig kilde for frustrasjon for barnet, nemlig skolen. Johnson m.fl. antydte også at mødre til barn med skolevegring ofte støtter ubevisst opp under barnets frykt ved å være sterkt sympatiserende med dets klager over skolehverdagen. Moren selv blir også oppfattet som en som har forståelse av at skoleverket er upersonlig og et ubehagelig sted for barnet å være. Indirekte vil dette formidle et budskap om at moren ønsker at barnet skal være hjemme sammen med henne (i King, N. J. m.fl. 1995).

2.2.3. Kognitiv atferdsteoretisk modell

Den kognitiv atferdsteoretiske tradisjonen har fått stor plass i litteraturen innenfor utredning og behandling av skolevegrerne. Denne tradisjonen legger vekt på atferden som blir vist og ikke etiologien. Atferden kan spenne fra å møte opp på skolen med stresssymptomer og ønske om å ikke være der til å være helt fraværende over lengre perioder. Kearney m.fl. har utarbeidet en funksjonsmodell tilknyttet denne atferds-tradisjonen. De har her funnet frem til fire hovedkategorier av skolevegringsatferd og hvilke funksjoner denne atferden fyller (Kearney 2008). Disse er som følger:

1. Atferd for å unngå en generell skolerelatert negativ affekt grunnet kjente eller ukjente faktorer

Denne gruppen består ofte av barn mellom fem og ti år og sjelden tenåringer. I noen tilfeller kan barnet identifisere hva som er årsaken til denne negative affekten. Det kan være ting som; brannalarmer, klassens kjæledyr/kosebamse eller skolebussen. Det er allikevel vanlig at barna ikke kjenner til årsaken selv. Dette kan være grunnet unge barns kognitive kapasitet til å

beskrive følelser. Det er også et kriterium for denne gruppen at det ikke eksisterer reelle skolebaserte trusler for barnet. Hvis barnet blir mobbet, eller har legitime grunner til å være redd for skade på seg selv, må disse tingene bli adressert først. De må altså være preget av angst for skolen i så stor grad at den ikke anses som forsvarlig eller forståelig. Gruppen er også kjennetegnet ved at de har problemer med overganger i skolehverdagen. Det kan for eksempel være store problemer med å komme seg fra rom til rom men de finner seg fort til rette når de først kommer frem. Gruppen har ofte store forskjeller i atferd, men de kan generelt bli delt inn i tre hovedkategorier;

1. Fysiske komponenter som skjelving, vondt i magen, hodepine og muskelkramper.
2. Kognitive komponenter som gjentatt klaging og spørsmål vedrørende oppmøte på skolen.
3. Atferdskomponenter som inkluderer åpenbare symptomer som å gråte, trekke seg tilbake fra andre og konsentrasjonsproblemer.

(Kearney 2008)

2. Atferd for å unngå "aversive" sosiale og/eller evalueringssituasjoner på skolen

Noen barn har høy angst for skolen, og de kan identifisere spesifikke situasjoner som forårsaker denne høye angsten. Disse er ofte sosiale- eller evalueringssituasjoner. Dette kan for eksempel være sosiale situasjoner som; å ta telefonen, spørre om hjelp, være i store grupper med mennesker, lage sosiale avtaler med jevnaldrende og samarbeide om skolearbeid. Det kan også være ytelsessituasjoner som å svare på lærerens spørsmål, spise sammen med andre, ta bilder sammen, ha gymnastikktime, ta prøver, eller å bruke toaletter på skolen. Gruppen er som regel eldre enn den første gruppen og består ofte av elever mellom 11 og 17 år. De har et høyere kognitivt evnenivå og kan derfor oftere presisere nøyaktig hvilke situasjoner som forårsaker ubehag. Gruppen viser ofte angstsymptomer når de er på skolen og unngår ofte spesifikke timer eller situasjoner. Derfor er det ofte lett å se et mønster i hvilke dager de ikke møter opp. Atferden er altså preget av å unngå negativ forsterkning i skolesituasjonen (Kearney 2008).

3. Atferd for å få oppmerksomhet fra en signifikant andre, som en forelder.

Hovedfunksjonen for disse elevene å få bruke tid sammen med en signifikant annen,

istedenfor å være på skolen. De er ikke spesielt engstelige eller ukomfortable i forhold til skolerelaterte situasjoner. Ofte kan de ha lite eller ingen problemer med å møte opp på skole så lenge en forelder eller annen den kjenner godt er med dem. Hvis de ikke har med seg noen, er ofte atferden til barnet styrt mot å dra hjem, eller til foreldrenes arbeidsplass. Typisk atferd for denne gruppen er vegring og motsetning, raserianfall, manipulativ og opposisjonell atferd, stahet og motstand, og skyldfremkallende atferd. Det kan også forekomme klager på fysiske symptomer uten en medisinsk grunn. Mange blir veldig gode til å manipulere foreldre til å få det som de vil. Gruppen er igjen yngre enn den forrige, cirka 5-10 år. Det er også vanlig at de viser upassende atferd på skolen når de er vekk fra foreldrene. De kan forfølge lærere eller andre for å bli sendt hjem, ringe unormalt mye til foreldre, bli forstyrrende i undervisningen for å bli sendt hjem, og de kan til og med prøve å rømme fra skolens område. Dette kan ligne på en kategori for barn med separasjonsangst. Gruppen er allikevel mye bredere og innebefatter atferd som er mer manipulativ og opposisjonell enn tradisjonell separasjonsangst. Barn som motsetter seg skole for å få oppmerksomhet gjør det for en positiv forsterkning som har lite eller ingenting å gjøre med selve skolesettingen. (Kearney 2008).

4. Atferd for å forfølge konkrete belønninger utenfor skolen.

Noen barn møter ikke opp på skolen av den enkle grunn, at de har det morsommere utenfor skolen enn på skolen. De fleste som nekter å dra på skolen for konkrete belønninger utenfor skolen, er ikke spesielt engstelige for å møte på skolen. Mange påstår at de kjeder seg i klasserommet. Aldersgruppen for disse er cirka 11-17 år. Det er ofte et mønster i fraværet. Dette kan for eksempel være at elevene går glipp av siste del av skoledagen, går glipp av hele dager, eller kommer for sent. Det at de ikke er på skolen er ofte noe de vil skjule for foreldre, så de ikke skal finne ut at problemet finnes. Gruppen består ikke av tilfeldige skulkere, men elever som går glipp av så store deler av undervisningen at karakterer og rettstillingen deres blir problematisk (Kearney 2008).

Disse fire kategoriene bør omfatte størsteparten av elevene som har oppmøteproblemer. Det er allikevel ikke sann at alle skolevegrere passer inn i en av kategoriene. Barn skolevegringsfunksjon kan være preget av kombinasjoner av gruppene. Dette er særlig vanlig for langvarige skolevegrere. Disse elevene som nekter på grunn av mer enn en funksjon

krever en mer detaljert og kompleks intervensjon enn elever som nekter grunnet en enkel funksjon (Kearney 2008).

2.3. Kartlegging

Kartlegging av skolevegring har blitt knyttet tett opp til atferdsanalyser, og må sees i sammenheng med Kearneys funksjonsmodell. Utover dette er det viktig at man gjør all formell testing før en eventuell skolevegringskartlegging. Kartleggingen kan gi en god profil på barnets kognitive og akademiske evner. Skolevegringsatferd kan være knyttet til læreforstyrrelser. Det kan føre til at man misforstår funksjon til skolevegringen, hvis den formelle testingen ikke blir utført. Et annet poeng med formell testing er at man finner ut barnets evne til å forstå sitt eget oppmøteproblem. Barn med høye kognitive evner kan ha godt av en kognitiv tilnærming, mens barn med lavere evner oftere har større nytte av atferdstilnærminger når det gjelder tiltak (Kearney 2008). Etter den formelle testingen bør prosessen alltid starte med å finne ut hvor omfattende oppmøteproblemet er. Dette vil gi implikasjoner for eventuelle tiltak og hvem som skal stå for administrasjonen av disse. Det finnes kartleggingsmetoder som er enkle for lærere eller foreldre å utføre, mens andre metoder er mer krevende og må derfor utføres av profesjonelle.

Det første som må gjøres ved oppstart av en kartleggingsprosess, er å finne ut hvordan en typisk skoledag arter seg for eleven, og i hvor stor grad den er preget av emosjonelle kvaler. Tre sentrale spørsmål skal besvares (Kearney 2008):

1. Hvordan utarter skolevegringsatferden seg?
2. Hvilken funksjon har skolevegringsatferden?
3. Hva er den beste intervensjonen for dette barnet?

2.3.1. Oppmøteprotokoll

For å finne svar på disse tre spørsmålene må man for det første føre en pinlig nøyaktig oppmøteprotokoll, med muligheter for å notere atferden som eventuelt blir vist. Dette er for å se om man kan se mønster i forhold til når problemene utarter seg. Mange unge møter ikke opp på skolen nettopp fordi deres oppmøte ikke blir godt nok dokumentert av foreldre, lærere eller andre (Kearney 2008). Det er også ønskelig om foreldrene kan være med å kontrollere oppmøte og atferd da dette vil gi et fyldigere bilde av hva som skjer både på skolen og i hjemmet. Det er derimot ikke alltid like enkelt å få med foreldre på dette. En oppmøteprotokoll av denne typen kan utføres som en enkel variant, som viser hvor mange timer eleven har vært på skolen og om eventuelt fravær er gyldig eller ikke. I en mer utfyllende versjon vil man i tillegg kunne registrere i hvor stor grad skolevegringsatferd blir vist i løpet av en skoledag, og i hvilke situasjoner dette skjer. Det vil også være viktig å få med hvilken atferd som blir vist av eleven. Det er en mulighet å lage en sjekkliste med vanlige symptomer som kan fylles ut av lærer, hver dag. Dette er for å sikre seg at all relevant informasjon blir registrert. Løsningen er ideell hvis man vet at læreren ikke har nok ressurser eller praktiske muligheter til å følge med på en enkeltelev hele tiden. Ideelt sett bør foreldre også føre en protokoll eller eventuelt sjekkliste. Disse bør da fylles ut sammen med barnet. Slik kan man få et tydeligere bilde av hvordan problemet utarter seg før og etter skoletid. Hvis dette er vanskelig for foreldre å gjennomføre, kan det også bli gjort av en skoleansatt sammen med eleven. Kearney har utarbeidet flere eksempler på skjemaer som kan brukes i slike situasjoner. Disse kan blant annet hentes i hans bok "Helping school refusing children and their parents" (Kearney 2008).

2.3.2. Atferdsobservasjon

Når kartleggingen av omfanget og hvordan problemet utarter seg er gjort, vil det være ønskelig med observasjon av barnet. Observasjon kan deles inn i to hovedkategorier, systematisk og mindre systematisk observasjon.

Den systematiske tilnærmingen vil innebære en avtale om å dokumentere spesifikk informasjon om atferden til eleven. Dette bør gjøres ved å observere barnet og foreldre i en naturlig setting, for eksempel i hjemmet om morgenen før skolen. Dette krever selvsagt at man har foreldrenes tillatelse. Informasjonen man leter etter må være rettet mot å se hvilken motstand barnet gir mot å gå på skolen. Dette kan være meget tidskrevende da det kan være vanskelig å få nok informasjon om hva som forårsaker og opprettholder oppmøteproblemene. Får for eksempel barnet sanksjoner når det ikke drar på skolen, eller får det lov til å gjøre som det selv vil hjemme hele dagen? Ofte er problemet med observasjon at situasjonen ikke blir naturlig med en observatør tilstedet. Det kan derfor være en vel så god løsning å få en grundig beskrivelse av situasjonen i form av et intervju av både barn og forelder.

På skolen kan man ta en mindre systematisk tilnærming til observasjon. Dette kan være i timen, i friminutt eller mer spesifikt i forhold til sosiale situasjoner eller bytte av klasserom. Det kan også være nyttig å legge merke til i hvilken grad barnet har potensial til å oppholde seg på skolen en hel dag. Det kan for eksempel være på spesifikke steder på skolen som ikke er stressende for eleven eller på den andre siden er hovedårsak til oppmøteproblematikken. Dette kan man da bygge videre på. Registrerer man at barnet ikke har problemer med eksempelvis lunsjsituasjonen, kan dette brukes som utgangspunkt for positive opplevelser på skolen. Dette kan da fungere som utgangspunkt for et minimumskrav man stiller til eleven.

Det er også utviklet uttalige kartleggingsskjema knyttet til observasjon av atferd. Disse har som regel utgangspunkt i spesifikke symptomer som angst, frykt, depresjon, lav selvtillit og så videre. Skjemaene kan brukes av profesjonelle i sin observasjon og krever stor grad av tolkning av resultater da de ikke er spesifikt laget for denne problematikken. Det finnes også flere typer for forelder- og lærerbaserte skjema, som for eksempel CBCL (Child Behaviour Chechklist) (Kearney 2008). Fordelen med CBCL-skjemaet er at det både måler atferdsproblemer og sosialkompetanse. En annen fordel er at man kan få både skolens og hjemmets syn på den problematiske atferden. Dette åpner for en omfattende kartlegging av barnets styrker og svakheter, og kan dermed peke på mulig årsaker. CBCL er funnet å være en av de mest reliable skjemaene som kan brukes. Andre skjemaer som kan bli brukt er; The

Revised Behaviour Problem Checklist og Louisville Fear Survey for Children (King, N. J. m.fl. 1995).

2.3.3. Intervju

Intervju er spesielt nyttig i situasjoner hvor observasjon er vanskelig å gjennomføre. Det kan også være nyttig hvis det er stor diskrepans mellom foreldre og barns SRAS-R resultater (beskrevet nedenfor). I denne formen for intervju vil det være nyttig å prøve å formulere spørsmål knyttet opp til de fire funksjonene i Kearneys funksjonsmodell. Det er viktig å huske at barn som er preget av skolevegringsproblematikk ofte kan være preget av å være redde av seg, sjenerte eller engstelige og nervøse. Disse egenskapene kan føre til at det er relativt vanskelig å få god respons på spørsmålene man stiller. En konsekvens av dette er at det blir nødvendig å utrykke tydelige, spesifikke spørsmål som man er sikker på at barnet vil forstå. Det impliserer også at de trenger spesiell støtte og oppmuntring til å svare. Det gjelder derfor å stille så spesifikke spørsmål som mulig, uten muligheter for ja/nei svar. Noen barn synes også det er lettere å beskrive situasjonen hvis de blir bedt om å forestille seg stedet som forårsaker problemene, for deretter å beskrive hvordan de oppfatter situasjonen (Kearney 2008).

Det finnes også intervjustiler som går direkte på atferd. Et intervju vil til forskjell fra observasjon også kunne gi opplysninger om helhetlig fungering, i tillegg til problemområder. Det åpner også for en større fleksibilitet, og mulighet til å få informasjon som ellers ikke hadde kommet tydelig frem. Dette gjør intervjuet mer utfyllende enn en observasjon noen gang kan bli. Det åpner også for at man kan observere familien som en enhet og dermed få informasjon om hvilken kontekst som utløser den avvikende atferden. Hvis det finnes problematiske familieinteraksjoner vil dette også mest sannsynlig komme frem i disse typer intervju. Dette er ofte mekanismer foreldrene selv ikke legger merke til eller har en intensjon bak. Disse funksjonene kan også oppstå i sammenheng med lærer/elev-relasjonen, eller andre miljø utenfor familien som SFO, fritidsaktiviteter og lekesituasjoner. Denne helhetlige

tilnærmingen åpner også for at skolevegringsproblematikken er større enn selve individet det rammer (King, N. J. m.fl. 1995).

Det kan også være nødvendig å følge opp et atferdsintervju med et semistrukturert diagnostisk intervju. Et semistrukturert intervju kan være nyttig da det kan være vanskelig å stille alle relevante spørsmål knyttet til problemet. Hvis man velger å bruke et semistrukturert intervju er det viktig at man velger den mest effektive i forhold til diagnosen man antar at eleven har. King m.fl. (1995) mener at Anxiety Disorders Interview Schedule for Children (ADIS) er den mest effektive på barn med angst- og fobiproblematikk. Intervjuet kan bidra med å knytte problemet nærmere opp til en diagnose og dermed åpne for hvilke tiltak som kan brukes. Skjemaet kommer også i forskjellige versjoner for foreldre og barn (King, N. J. m.fl. 1995).

2.3.4. Selvrapportering og selvregistrering

Protokollføring, observasjon og intervju er viktig for å få en forståelse av hvordan miljøet rundt eleven ser på problemet. Det er derfor naturlig at etter kartleggingen har skjedd, setter man fokus på hvordan eleven selv oppfatter situasjonen. Dette gjøres ofte gjennom at eleven selv rapporterer og overvåker sin egen skolehverdag. Det finnes også her en rekke forskjellige selvrapporteringsskjemaer. De mest brukte instrumentene er de som måler frykt, angst og depresjon. Dette er skalaer som Fear Survey Schedule for Children, Childrens Manifest Anxiety Scale og Childrens Depression Inventory (King, N. J. m.fl. 1995). Det er også utviklet et instrument spesielt for skolevegring: School Refusal Assessment Scale-Revised. Denne skal bidra til å utforske de motivasjonelle faktorene som bidrar til skolevegringsatferd.

SRAS-R er et typisk kartleggingsverktøy i form av et spørreskjema. Dette skjemaet måler de fire forskjellige funksjonene til skolevegringsatferd. Det finnes tilgjengelig i versjon både for barn og foreldre. Begge versjoner inneholder 24 spørsmål. Det er seks spørsmål knyttet opp til hver av de fire funksjonene i funksjonsmodellen til Kearney. Barn og forelder skal fylle ut skjemaene hver for seg. Dette er altså ikke et veldig omfattende spørreskjema, og bør ikke ta

veldig lang tid å fylle ut. Etterpå skåres skjemaene og man regner ut gjennomsnitt for skårene i tilknytning til de fire forskjellige skolevegringsfunksjonene. Det vil også være mulig å slå sammen gjennomsnittsskårene for å se hva som peker seg ut som en felles funksjon, for både foreldre og barn. Dette kan gi en god pekepinn på hovedfunksjonen for vegringen. Det er allikevel ikke sann at man bare kan basere seg på dette verktøyet (Kearney 2008). Det har også blitt vist at SRAS-R har god validitet i forhold til å velge tiltak, og for å maksimere behandlingsresultater. Ved å finne frem til hovedfunksjon til skolevegringsatferden kan man gi en veldig spesifikk og individuell behandlingsform. SRAS-R skjemaet har blitt et av de viktigste verktøyene i forhold til funksjonelle tilnærminger til tiltak. Skjemaet gir mulighet for en gruppering av skolevegringsfunksjoner som ingen andre verktøy kan gi (King, N. J. m.fl. 1995).

I tillegg til selvrapporteringsskjemaer som SRAS-R finnes det også en tilnærming der eleven selv skal registrere sin egen atferd systematisk. Dette kan selvsagt bare gjøres i tilfeller hvor barnet har kognitiv kapasitet og modenhet til å gjennomføre et slikt tiltak. Hvis barnet er veldig ungt er det mulig å lage enkle registreringsskjemaer hvor det for eksempel registrerer på en dokke eller en tegning hvor mange ganger det har vondt i magen i løpet av en skoledag, hvis dette er et symptom eleven har. Dette vil kunne peke på mønster i situasjoner hvor skolevegringsatferd oppstår. I tillegg til å registrere frekvensen av symptomet, er det også ønskelig å registrere hvor alvorlig episoden er for barnet. Dette kan gjøres på en skala fra 0 – 10 hvor eleven skal markere hvor vanskelig det opplevde episoden. For eksempel hvis en elev har store problemer med å komme på skolen om morgenen, er det mulig å registrere hvor omfattende frykten for å gå på skolen er, dag for dag. Noen dager vil det kunne være moderat alvorlig, mens andre dager kan det oppleves som verre eller bedre.

Denne tilnærmingen setter også store krav til de som administrer da man må definere veldig tydelig hva slags atferd som skal registreres og ikke. Det må også gis tydelige retningslinjer for hvordan registreringen skal gjennomføres og viktigheten av kontinuitet i registreringen. Hvis man klarer å gjennomføre dette på en egnet måte, er selvovervåking en meget god måte å kartlegge skolevegrere (King, N. J. m.fl. 1995).

2.4. Individtilpassede kartleggingsmetoder

Kartleggingsmetodene er mangfoldige. Det blir derfor viktig å kunne tilpasse metoden til omfanget av problemet og elevens kognitive kapasitet. For veldig unge elever vil det være viktig med en grundig atferdsobservasjon. Dette vil først og fremst bli gjort i skolesituasjonen. Hvis man skal observere barnet i hjemmet vil det kreve god kontakt og samarbeidsevne fra foreldre, noe som ikke alltid er like lett. Det vil derfor være mer aktuelt med et intervju av foreldrene for kartlegging av morgenrutinene i hjemmet. Ellers vil det være aktuelt med et selvrapporteringsskjema for frekvens og styrke av de somatiske plagene som inntreffer i løpet av skoledagen. Det er allikevel sjelden at man bruker kartleggingsmetodene på denne måten da det er ytterst få skolevegrere som er så unge at de ikke har nytte av kognitive tilnærminger.

De litt eldre elevene har ofte flere grunner til å utvikle skolevegring. Det høye fraværet kan også ha flere funksjoner for eleven. Det er derfor viktigere å gjøre en bredere kartlegging av disse elevene. De har også en større frihet til å la være å møte opp på skolen i mange tilfeller. For disse elevene vil en oppmøteprotokoll være en god kartleggingsmetode. Hvis man får gjennomført en grundig oppfølging av protokollen vil det sannsynligvis være lett å oppdage mønster i fraværet. Dette gir et godt utgangspunkt for å sette i gang tiltak. Det er allikevel sjelden dette blir gjennomført. En undersøkelse gjort av Skaug i norske skoler viser at det er dårlig oppfølging av administrative programmer for å kartlegge fravær, til tross for at skolene vurderer sine egne fraværsrutiner til å være tilfredsstillende (Skaug 2006).

Atferdsobservasjon vil være vanskeligere å gjennomføre for de eldre elevene da de oftere lar seg påvirke av en observatør. Et annet godt verktøy for å finne funksjonen til vegringen vil være SRAS-R skjemaet. Dette er lett for eleven å fylle ut og vil gi en god pekepinn på hvorfor han har et unormalt stort fravær. Dette vil ofte skille ut de som har en annen funksjon for fraværet, enn ett internalisert emosjonelt problem. Dette vil kunne ha store konsekvenser for eventuelle tiltak.

Det er som vi har sett et bredt spekter av kartleggingsmetoder for skolevegring. Det vil være viktig å tilpasse disse til aldersgruppe og hva man tror kan være funksjonen bak skolevegringen. Noen av metodene vil være vanskelig å få gjennomført rent praktisk. For eksempel vil en detaljert fraværsprotokoll være vanskelig å føre på store skoler med mange forskjellige faglærere og klasserom. En atferdsobservasjon i hjemmet kan medføre mange problematikker. Det kan være alt fra vanskelige foreldre til vanskelige tider å observere på. Dette vil derfor ligge utenfor pedagogisk-psykologisk tjeneste sitt ansvarsområde, som jeg ser det. Hvis eleven har blitt henvist til barne- og ungdomspsykiatrien vil de ha en bedre mulighet for å kartlegge dette området.

3. FAKTORER SOM GIR ØKT RISIKO FOR UTVIKLING AV SKOLEVEGRING

Til nå har vi sett hvordan skolevegringsforskningen har utviklet seg over et lengre tidsrom og frem til dagens forståelse av problematikken. Det er også vist hvilke symptomer elever med skolevegring ofte viser og hvordan disse kan tolkes og kartlegges. Jeg vil nå ta for meg hvilke faktorer som ofte er tilstede når et barn utvikler skolevegring. Dette er viktig så man kan oppdage problemet tidlig og dermed forebygge at det utvikler seg til et omfattende problem. Et av hovedproblemene i forhold til skolevegring er nemlig det at problemet ofte utvikler seg til å bli meget omfattende før man setter inn tiltak. Jeg vil derfor se på hvilke faktorer som kan være viktige både på det personlige plan, men også faktorer som gjelder miljø/familie og skolen. Det er viktig å få med denne helheten, da skolevegring ikke bare handler om individet som er rammet. Tvert imot utvikles ofte skolevegringen når stressnivået til barnet overgår støtten det får eksternt. Det er ofte en unik kombinasjon av forskjellige faktorer og interaksjonen mellom dem som fører til omfattende oppmøteproblemer (Thambirajah m.fl. 2008).

3.1. Personlige faktorer

Som jeg har beskrevet tidligere, har skolevegringsproblematikk ofte utgangspunkt i en angst- eller fobiproblematikk. De personlige faktorene er derfor preget av i hvor stor grad angst- eller fryktsymptomer kommer til uttrykk enten fysisk eller verbalt. Disse symptomene vil vise seg i varierende grad fra individ til individ. Et generelt trekk er at barn som er preget av dette, ofte blir overveldet av stressfylte situasjoner. Denne atferden vil ofte begynne med en relativt lav frekvens, men eskalerer og blir veldig omfattende. Angstsymptomene i barnet blir også borte så fort man fjerner trusselen (måtte gå på skolen), og barnet har derfor som regel ingen problemer i helger eller ferier (Thambirajah m.fl. 2008). Det er derfor viktig at barnet selv forstår hvordan vegringsproblematikken utarter seg, og at det er klar over hvilke tanker og affekter det fører med seg at det ikke møter opp på skolen. Noen skolevegringsbarn har

problemer med å anerkjenne at skolevegring er et problem og anerkjenner ikke angsten eller frykten som er assosiert med vegringen (King, N. J. m.fl. 1995). Dette kan også gjøre at en dialog med barnet kan være veldig utfordrende, og sette store krav til fagpersonen som skal gjøre dette.

Det er også en del personlighetsfaktorer som spiller inn. Skolevegrerne er ofte innadvendte med lav selvtillit (Thambirajah m.fl. 2008). Ofte kan disse barna også være mer avhengige av voksne, og være umodne i forhold til barn på sin egen alder. Dette vil igjen kunne føre til sosial isolasjon eller vansker med sosial omgang med jevnaldrende. Barna er også spesielt sensitive for kritikk og mobbing, på grunn av lav selvtillit. Dette viser seg ofte også i oppfattelse av egne akademiske ferdigheter. Barna er ofte veldig selvkritisk i forhold til eget arbeid og innsats selv om de er vel så flinke og ofte flinkere enn andre barn på skolen (Thambirajah m.fl. 2008).

Mange, men langt ifra alle, har også problemer med separasjon fra moren. Dette viser seg allerede i ung alder. Foreldre gir ofte tilbakemeldinger om at barna var klengete og atferdsmessig lite ufordrende eller dristige som spedbarn og barn. Dette har ofte blitt omtalt som *atferdshemning* (Thambirajah m.fl. 2008:34). Det viser til en temperamentsstil som er karakterisert av motstand mot å interagere med andre og fører til tilbaketrekking fra fremmede situasjoner og mennesker, eller andre fremmede elementer. Som spedbarn viser det seg som irritabilitet og som barn viser det seg ofte som sjenerthet og redsel. I skolealder blir disse barna gjerne veldig forsiktige, ordknappe og innadvendte.

Ved siden av disse generelle personlighetstrekkene kan både generelle og spesifikke lærevansker i alle sine former føre til en motstand mot å dra på skolen. Frykt for å mislykkes og sosial sensitivitet er også et kjennetegn ved mange skolevegrere (Thambirajah m.fl. 2008).

Det er også kjent at barn med skolevegringsproblematikk ofte får tilbakefall. Noen har spesielle perioder hvor de er spesielt utsatt for tilbakefall, mens for andre utløses tilbakefallende ved møter med nye angstfremmende sosiale eller evaluerende situasjoner.

Andre tester foreldrenes grenser kontinuerlig. Dette bidrar til å øke sjansen for tilbakefall. Det er heller ikke uvanlig at familiemedlemmer går tilbake til gamle dysfunksjonelle mønstre etter den første ”vegringskrisen” er over (Kearney 2008).

3.2. Familiefaktorer

Typiske overgangs eller stressperioder i familier kan i stor grad bidra til utvikling av skolevegring. Dette kan være ting som skilsmisse og separasjon eller ved fødsel av ett nytt søsken. Det kan også være ting som finansielt eller sosialt stress for familien eller tap av familiemedlemmer. I tillegg til disse faktorene er det funnet noen typer interaksjonsmønstre, i familier med skolevegringsproblematikk, som kan være spesielt uheldige. Mønstrene består av familier som overbeskytter barna, angstforstyrrelser hos foreldre, og ellers et generelt høyt stressnivå i familien. Den stereotype beskrivelsen av en familie med et barn som har skolevegringsproblematikk med separasjonsangstproblemer, er et triangulært forhold mellom en overbeskyttende mor, en utilnærmelig far og et uselvstendig barn (Thambirajah m.fl. 2008). Dette er en stereotypi som passer på en liten gruppe skolevegrere.

Det finnes også en del forskning knyttet til arveligheten for skolevegring. Sannsynligvis er dette en kombinasjon av genetiske og læringsbaserte faktorer. En av de nyere undersøkelsene i tilknytning til dette er gjort av Bernstein og Garfinkel (Bernstein, G. A., & Garfinkel, B. D. 1988:145). De sammenlignet familiebakgrunnen til seks barn med alvorlig skolevegringsproblematikk, med et matchet utvalg av barn med konsentrasjonsproblemer og atferdsforstyrrelser (oppositional defiant disorder). Undersøkelsen viste at i fire av seks familier med barn med skolevegringsproblematikk, hadde mor og far en bakgrunn med alvorlig angst eller depresjonsforstyrrelse. I disse familiene ble det også funnet lignende forhold med angst og depresjoner i tre generasjoner bakover. Slike funn fant man ikke i kontrollgruppen, og dette tyder derfor på at skolevegrerne har angstbakgrunn i familien.

Det ble også gjort flere andre signifikante funn i denne undersøkelsen. Foreldrene til barna med skolevegringsproblematikk viste høyere grad av forstyrrelser i familien på en familievurderingsmåling enn foreldrene i kontrollgruppen. Mødrene hadde store bekymringer i forhold til kontroll og avhengighet. I en oppfølgingsundersøkelse gjort av Bernstein m.fl. i 1990 (Bernstein, G. A., Svingen, P., & Garfinkel, B. D. 1990) viste disse effektene seg mer tydelig. Her var utgangspunktet en gruppe mødre med skolevegringsbarn som primært var preget av separasjonsangst. Disse ble sammenlignet med en gruppe mødre som hadde skolevegringsbarn som var preget av konsentrasjons- og atferdsforstyrrelser. Sistnevnte gruppe meldte i mindre grad om bekymringer rundt separasjon og avhengighet. Bekymringene til disse mødrene gikk mer på disiplinære forhold i tilknytning til utagering og negativ atferd hos barna. King m.fl. (1995) har også lagt merke til disse effektene. Ofte er mødrene til separasjonsangstvegrerne overavhengig av barna sine og mangler effektive oppdragelsesstrategier. Det er også funnet en tendens til at fedrene ofte er passive og lite involvert i oppdragelsen. Fedre rapporterer også at de ofte føler seg hjelpeløse og ekstremt sinte på barna sine. I noen tilfeller er de også sinte på konene sine som de mener bidrar til barnas vegring. Dette fører til at de tar avstand fra oppdragelsen av barna.

Mange av foreldrene mangler de nødvendige ferdighetene til å gi effektiv rettledning til barnet og være konsekvent i oppfølgingen av atferden. De kan for eksempel stille spørsmål som "Har du lyst å stå opp å gå på skolen?" istedenfor "Nå er det på tide å stå opp og gå på skolen". De kan også ha en tendens til å være lite nyanserte i forhold til hva barna forteller om problemer i skoledagen og være for støttende i forhold til barnet og deres syn på saken. Dette kan forsterke barnets oppfattelse av at problemet ligger utenfor dem selv. Foreldrene har også liten evne til å belønne korrekt og forsterke atferd de ønsker. De kan ha som vane å overse den ønskede atferden, mens andre ganger kan de gi overdådige belønninger for samme oppgave. I andre tilfeller kan foreldrene gi en for liten belønning i forhold til at oppgaven barnet har fått er stor og vanskelig.

3.3. Skolefaktorer

Lærerne kan fort oppfatte disse barna som negative, lite samarbeidsvillig og egoistisk når de viser skolevegringsatferd. Dette kan føre til at barnas bekymringer ikke blir tatt hensyn til. En slik lærerholdning kan være veldig lite produktiv og føre til at barnet ikke føler seg forstått. Hvis dette skjer kan det føre til at barnet blir mer tilbaketrukket i forhold til å avsløre grunnene til skolevegringen (King, N. J. m.fl. 1995). Det er også en ganske utbredt oppfattelse blant lærere at problemet er grunnet hjemmeforhold og ikke skoleforhold. De oppfatter at foreldre ikke har vært bestemte nok mot barnet eller at de gir etter for barnets press. Denne ettergivenheten blir ofte begrunnet med at barnet nesten momentant mister alle symptomer på skolevegring så fort avgjørelsen om at barnet skal slippe å dra på skolen er tatt. Denne forståelsen kan ofte føre til dårlig kommunikasjon mellom hjem og skole, og dermed bidra til opprettholdelsen av problemet (Thambirajah m.fl. 2008). Det er derfor viktig at man ikke fordeler skyld i en slik sak, men er løsningsorientert.

Det er sjelden at lærere ser seg selv eller oppfatter at deres egne klasserom eller undervisningsstil bidrar til skolevegring. Men responsen læreren gir på skolevegringsatferden kan bidra til å opprettholde problemet. Det samme gjelder hvordan andre fagfolk på skolen, som rektor og helsesøster, reagerer på atferden. For de separasjonsangstbaserte skolevegrerne er lærere og assistenter spesielt viktig i prosessen med å få elevene tilbake på skolen. Dette gjelder også for gruppen der vegringen er relatert til spesifikke aspekter ved skolehverdagen (King, N. J. m.fl. 1995). Trygghetsfølelsen er viktig for denne gruppen, og en sikkerhet om at de får hjelp i forhold til mobbere eller slipper å lese foran hele klassen, er viktige steg på veien tilbake. Det er spesielt viktig å ta hensyn til lærere og skolepersonell hvis man velger å skifte skole eller å skifte klassetrinn og kontaktlærer. På samme måte kan man gjøre forandringer i klasserommet eller i overgangen mellom klasserom for å redusere skolevegringsatferd. Disse forandringene krever et samarbeid med lærerne og annet skolepersonell. Det kan imidlertid være vanskelig å få et godt samarbeid hvis læreren mener at problemet ligger i hjemmet. King m.fl. (1995) sin erfaring er at mange lærere aktivt nekter å være med på slike opplegg. En siste utvei fra et slikt problem er skolebytte. King m.fl. presiserer allikevel at dette sannsynligvis ikke er den beste løsningen, men noen ganger er det

den eneste. De legger også stor vekt på at samarbeid med skolepersonell er viktig og at det er stort behov for kompromisser og kreativitet for at et barn skal kunne ha en vellykket tilbakeføring til skolen.

Hersov (Rutter m.fl. 1985) og Blagg (Blagg 1987) har funnet frem til skolemønstre som er negative i forhold til sannsynligheten for at eleven skal kunne komme tilbake til skolen. På den andre siden vil disse forholdene som fremmer skolevegring, også gi en ramme for hvilke skolefaktormønstre som begrenser utviklingen av skolevegring:

- Et relativt høyt fravær blant både og ansatte.
- En relativt stor gruppe med lavt presterende elever i den eldre aldersgruppen, hvor fravær ikke er nøye kontrollert eller sett på som en bekymring av skolen.
- Store klasser som gjør individuell oppfølging vanskelig.
- Et høyt nivå av forstyrrende atferd og disiplinære problemer blant barna, assosiert med lav moral blant ansatte.
- Autoritære system, karakterisert med ”top-down” ledelse som er preget av strenge regler og reguleringer, med liten autonomi til den enkelte lærer.
- Lærere og annet personell som er rigide og autoritære, og som er ute av stand til, eller ikke har ønske om å imøtekomme behovene til den enkelte elev.
- Skolepersonell som er overengstelige selv, og avhengig av elevene for anerkjennelse og aksept.

(King, N. J. m.fl. 1995:146)

Andre systemfaktorer ved skolen er en hyppig utbytting av personale, og hvordan skoledagen struktureres. Overgangsperioder mellom de forskjellige timene ser ut til å være spesielt vanskelig. Gymnastikk er også et spesielt utsatt fag, for skolevegrere. (Thambirajah m.fl. 2008). Dette kan være fordi gymnastikk setter høyere krav til sosiale ferdigheter. Det er heller ikke gunstig for elever med lav selvtillit da man ofte kommer i situasjoner hvor man må prestere, og muligens feile i oppgavene man blir gitt. Gymnastikk er også et fag hvor de største (og ofte meste høylydte) elevene får stort spillerom. Det åpner også for mobbing av medelever som ikke mestrer faget like bra.

Utover de administrative utfordringene er mobbing blant jevnaldrende en av de vanligste skolefaktorene som bidrar til skolevegring. De fleste barn som blir mobbet velger ofte å lide i stillhet og er motvillige til å snakke om problemene. Mye av mobbingen er i enten verbal eller fysisk form, men det finnes også en mindre anerkjent tredje form for mobbing, nemlig relasjonsmobbing. Dette er definert som "the purposeful damage and manipulation of peer relationships leading to social exclusion" (Crick and Grotpeter 1992 i Thambirajah m.fl. 2008:35). Denne formen for mobbing er muligens en av de verste for en potensiell skolevegrer, da de allerede ofte har problemer med sosial omgang med jevnaldrende og i tillegg har lav selvtillit.

Den tydeligste og mest åpenbare skolefaktoren er overgangen til ungdomsskole. Det er nesten alltid en liten gruppe elever som opplever et akademisk- og motivasjonsfall på slutten av det første året på ungdomsskolen. Disse synes overgangen til en "stor" skole er vanskelig å håndtere. Skolen blir oppfattet som fysisk stor, og medelevene ofte som høylydte og bråkete. De mister også ofte en nær tilknytning til lærere, som de hadde på barneskolen (Thambirajah m.fl. 2008). At skolevegrere reagerer på dette kan være fordi de har en sen utvikling eller modning i forhold til jevnaldrene. Det behøver nødvendigvis ende opp som en skolevegringsproblematikk, men det er allikevel en del av denne gruppen elever som blir skolevegrere.

.

4. HVA ER TEMPERAMENT?

Det er vist at det er mange faktorer som kan bidra til utviklingen av skolevegring. Det er flere personlighetsdisposisjoner som kommer frem som uheldige. Blant annet er det vist at det er mange faktorer ved forholdet mellom foreldre og barn som disponerer for skolevegringsproblematikk. Jeg skal nå presentere temperamentsforskning som kan bidra til en bedre forståelse av skolevegringsproblematikk.

4.1. Introduksjon

Temperament som begrep er vanskelig definerbart, men må forstås som de delene av personligheten som er medfødt fremfor tillært. Temperamentsforskning krysser derfor ofte over i personlighetsforskning. Det vil derfor alltid være vanskelig å påpeke hva som er medfødt og hva som er tillært i tilknytning til denne forskningen. Dette fører til en del metodologiske problemer, som ikke er uvanlig for den psykologiske forskningen.

Forskningen som blir gjennomgått i dette kapitlet har derfor fått en del kritikk, og oppfyller sjelden det metodologiske kravet om at resultatene må kunne reproduseres. Det er allikevel et meget spennende felt, og de siste års forskning har produsert mange nye og interessante resultater. Jeg vil derfor ikke gå nærmere inn på metodologiske spørsmål knyttet til de forskjellige undersøkelsene innen temperamentsforskning.

Interessen for å forske på temperament kom så tidlig som på 1920-30 tallet (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998). Utgangspunktet var forskning på motorisk og mental utvikling, men mens forskningen ble utført fikk forskerne øynene opp for store forskjeller i hvordan barna forholdt seg til andre. De fant store systematiske forskjeller i hvordan barna forholdt seg til hverandre og de voksne. Dette skapte interesse for området, og etter noen års forskning mente de å kunne påstå at dette ikke var tilfeldigheter, men at det var nokså stabile forskjeller hos barna de testet. Det ble allikevel ikke klargjort hvilke fagområde dette skulle tilhøre eller gitt noen definisjon av området.

Den neste store bølgen av forskning på temperament kom fra biologisk orienterte klinikere på 1950-tallet. I Escalonas banebrytende bok ”The Roots of Individuality” (Escalona 1968) la hun frem ideen om ”effektiv erfaring”. Denne ideen går ut på at alle begivenheter i barns liv er bare erfart gjennom et filter i form av barnets individuelle nervesystem. En gitt begivenhet vil derfor ha forskjellig effekt for barn med forskjellige temperament. Temperament ble her knyttet til nervesystemet og dermed gitt et biologisk opphav. Ideen om effektiv erfaring er veldig relevant. Det viser hvordan man kan erfare samme situasjon på forskjellige måter grunnet individuelle forskjeller. Dette vil igjen kunne påvirke utviklingen til individet.

Allport definerer temperament som; ”the characteristic phenomena of an individuals emotional nature, including his susceptibility to emotional stimulation, his customary strength and speed of response, the quality of his prevailing mood, these phenomena being regarded as dependent upon constitutional makeup and, therefore, largely hereditary in origin (Allport 1961:34). Dette var en av de første publiserte definisjonene av begrepet temperament, som ble anerkjent i forskningsmiljøene. Denne definisjonen legger vekt på individuelle forskjeller i emosjonell reaktivitet. Det vil si i hvilken grad man reagerer med følelser og i hvor stor grad man har kontroll over dette, altså følsomheten til å tilpasse seg forandring i ytre miljø og oppfattede opplevelser. Definisjonen er likevel ganske snever og Thomas og Chess (Thomas m.fl. 1977) presenterte en bredere tilnærming til temperament. De valgte å ta med individuelle forskjeller i konsentrasjon og aktivitetsnivå. Ved å kombinere disse to definisjonene har Rothbart og Bates laget en ny definisjon de mener er mer treffende for å beskrive fenomenet temperament. Den er som følger; ”constitutionally based individual differences in reactivity and self-regulation, in the domains of affect, activity, and attention (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006). Denne definisjonen viser hvordan temperament er relativt stabile trekk ved individet og omhandler i hvilken grad man kan regulere affekt, motorisk aktivitet og oppmerksomhet. Alle disse komponentene er viktig når man ser på temperamentsforskningen.

Temperament beskriver altså tendenser eller disposisjoner som ikke kan observeres til enhver tid, men som vises i svært forskjellige situasjoner. For eksempel er barn som blir lett frustrert som regel ikke irritable og sinte hele tiden. Et typisk vanskelig temperament vises hos disse

barna når målene deres ikke blir nådd eller det er en svikt i forhold til deres forventninger. De vil da være spesielt utsatt for frustrasjon.

Et av de mest kjente forskningsprosjektene i temperamentsforsknings historie har vært utført av Thomas, Chess, Birch, Hertzog og Korn (Thomas 1963). Disse forskerne ble inspirert av forskjeller hos sine egne barn, og dette utløste spørsmålet om hvorfor det var sånn. De studerte derfor individuelle forskjeller i det de kalte ”mønster for primærreaksjoner”.

Forskning ble gjort i form av intervjuer av foreldre om deres barns reaksjoner i forskjellige gitte situasjoner. Hvert barns reaksjon og hvilken kontekst dette kom frem i ble deretter kategorisert systematisk. Dette førte til en liste som ofte blir kalt de ni NYLS (New York Longitudinal Studies) temperament-dimensjonene. De er som følger:

1. Aktivitetsnivå
2. Tilnærming/tilbaktrekking
3. Tilpasningsdyktighet
4. Humør
5. Terskel
6. Intensitet
7. Distraksjon
8. Rytme
9. Konsentrasjonsspenn/vedholdenhet

(Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006:102)

Disse komponentene skal dekke alle individforskjellene i det som ble kalt primærreaksjonsmønster. I etterkant av publiseringen av denne undersøkelsen foreslo Michael Rutter begrepet temperament for å beskrive forskningsområdet (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998). Dette ble godtatt av NYLS-gruppen. I ettertid har denne listen blitt brukt mye i forskningen og den er revidert flere ganger. En generell tendens har vært at det er for mange kategorier og andre har kommet med forslag om hva som kan slås sammen eller eventuelt ikke hører hjemme under temperamentsforskning. Det er altså en generell enighet om at listen favner for vidt og at den må modifiseres for å kunne brukes i forskning.

4.2. Temperament og utvikling

Siden forskning på temperament startet har det vært viktig å finne temperamentstrekk som er stabile over tid. Nyere forskning har på den andre siden funnet ut at temperamentet utvikles over tid og ikke er så stabilt som først antatt. Ved å studere denne utviklingen gir det oss en større forståelse av både normative og individuelle forskjeller i temperament. Selv for temperamentsdimensjoner som viser normativ stabilitet, er det påvist forandring over tid. Hvis man for eksempel skal måle negativ emosjonalitet, har seksåringer brukt mye mindre tid på å gråte enn seks måneder gamle barn. Samtidig bekymrer de seg mye mer. Det er altså en utvikling i hvordan man håndterer negativ emosjonalitet, og dette viser seg forskjellig ved seks måneder og seks år (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998).

Pedlow, Sanson, Prior og Oberklaid (Pedlow 1993) vurderte barn fra de var spedbarn til sju, åtte års alder. De identifiserte temperamentsfaktorer som ble anvendt over hele alderspennet eller over flere av tidsperiodene som ble studert. De brukte disse tallene til å se på hvor stabile de forskjellige temperamentskomponentene er. Det viste seg at gjennomsnittlige korrelasjonsnivå for de forskjellige faktorene var rundt 0.7 - 0.8. Dette viser at mange av temperamentstrekkene er relativt stabile. Allikevel er det store rom for individuell forandring i barnets relative posisjon i forhold til disse faktorene.

4.2.1. Temperamentets bidrag til utvikling.

Temperamentet har betydning for sosial læring, ved at for eksempel noen barn vil reagere bedre på belønning, andre på straff. Dette gjelder også for utvikling av mestringsstrategier. For eksempel kan et barn vise høy engstelse når det møter fremmede, mens et annet ikke vil det. Dette vil føre til forskjellige strategier for å takle denne situasjonen. Det betyr at praksis og forsterkning av barnets temperamentsbaserte responser kan tjene til å forstørre forskjellene

som allerede er der. Disse individuelle forskjellene vil også påvirke barnets tilnærming til andre og nye miljø.

Scarr og McCartney (1983 i Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006) beskriver dette fenomenet som "nisjevelging". Barnet som holder seg i utkanten av sosiale aktiviteter, velger en annen erfaring enn barnet som går direkte til erfaringene med sosial opphisselse. De beskriver også interaksjoner hvor barnets temperamentskarakteristikk påvirker hvilke reaksjoner barnet får fra andre. Dette vil påvirke barnets utvikling i den ene eller andre retningen. På denne måten kan et positiv utadvendt anlegg bidra som en beskyttende faktor som bringer frem støtte fra andre mennesker, når barnet befinner seg i høyrisikomiljø.

Fordi temperamentet utvikles over tid (Rothbart Mary K. 1989), vil også nye systemer med atferdsorganisering utvikles. De nye systemene som skal regulere atferd og emosjon, vil bygge på karakteristikk som er der fra før. Dette kan føre til et lite stabilt temperament under overgangen i utviklingen. Dette må det tas hensyn til når man skal vurdere barns temperament. Det vil for eksempel kunne vises når barnet utvikler kontrollsystemer for fryktreaksjon og kontroll over miljø. Det vil si at hvis et barn utvikler et kontrollsystem preget av frykt og kontroll tidlig i livet, vil dette barnet ha veldig forskjellige erfaringer enn barn som utvikler samme kontrollsystem senere i livet (Rothbart, M. K., Derryberry, D 1981). For eksempel kan barn som utvikler frykt-relatert hemning seint i livet ha større sjanse for å få kontakt med potensielt truende objekter og situasjoner enn barnet som utvikler frykt-relatert hemning tidlig i livet. Barnet som er fryktpreget og hemmet i forhold til potensielle farer tidlig i utviklingen kan bruke mer tid på å observere og rasjonalisere begivenheter i miljøet enn hva det mindre hemmede barnet kan (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006). Dette vil gi vidt forskjellig utfall når det gjelder erfaringsgrunnlaget til barnet.

4.3. Utagerende og sjenert/tilbaketrukket temperamentsstil

Så tidlig som ved to til tre måneders alder viser spedbarn tegn til mønster for smiling, vokalisering og noen motoriske bevegelser. Rundt tre til fire måneder blir det både større sannsynlighet for at positiv affekt skal vises og varigheten blir ofte lenger. Dette har blitt vist både gjennom observasjon og data samlet fra foreldre (Rothbart, Mary K. 1986). Disse funnene har også vist individuelle forskjeller. Det er også funnet sammenheng mellom smil og latter i spedbarnsalder og helt frem til seks, sju års alder (Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. 2001).

Når det nærmer seg slutten av det første leveåret utvikles det en viktig form for tilbaketrekking og kontroll over tilnærminger fra andre. Noen barn som var veldig utagerende ved fem til seks måneders alder, blir nå tilbaketrukket i situasjoner hvor stimuli er ukjent eller veldig intens (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006). Dette funnet er kongruent med oppfatningen om at tilbaketrekking i atferd utvikles sent i det første leveåret. Longitudinelle studier viser at hvis man har blitt tilbaketrukket i situasjoner hvor man skal tilnærme seg nye ting, vil denne individuelle forskjellen i tilnærming versus tilbaketrekning, komme til å bli et relativt stabilt aspekt ved temperamentet. Dette gjelder ikke for kjente eller lavintensitetssituasjoner, men for ukjente situasjoner og høyintensitetsstimuli (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006).

Ved tidlig barndom har sosial tilbaketrekning i forhold til fremmede blitt relativt stabilt (Gest 1997). Bayley og Schafer fant at de mest stabile kategoriene mellom spedbarn og 18års alder var ”aktiv, utagerende” og ”inaktiv, tilbaketrukket”. Dette er funn som er støttet i flere andre undersøkelser for både mer spesifikke alderskategorier helt opp til voksen alder (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006:i). Pfeifer (2002) undersøkte barn når de var fire og sju år. Ved fireårs alder ble de klassifisert som ekstremt tilbaketrukket, ekstremt utagerende eller midt i mellom. Nesten halvparten av barna ble i samme kategori over de tre årene. Den andre

halvdelen skiftet gruppe, men tendensen var at de havnet i midt i mellom gruppen og veldig sjelden skiftet fra den ene til den andre ekstremgruppen.

Denne forskningen viser altså at tilnærmingstendenser i tilknytning til positiv affekt kan sees veldig tidlig i utviklingen. Senere kan atferdstilbaketrekning i relasjon til frykt utvikles. Når disse mønstrene er etablert kan de være stabile over relativt lange utviklingsperioder med viktige implikasjoner for sosial utvikling og for måling av temperament.

4.4. Temperament og personlighetsutvikling

Livserfaring påvirker forholdet mellom barns følelsesmessige reaksjoner, deres konseptuelle forståelse av hendelser og deres bruk av mestringsstrategier for å håndtere disse hendelsene. Disse mentale strukturene er påvirket av barns temperament, forventninger, tro, verdier, mål, selvevaluering og vurderinger, i tillegg til forståelse av situasjonen, selvet og/eller andre (Mischel 2004).

Mischel og Ayduk (Mischel 2004) har utviklet en modell de kaller Vanemodellen (the habit model). Denne forklarer hvor lett tilgjengelig individer er i forhold til kognitiv-affektive enheter, og disse enhetenes organisering. Disse enhetene er definert av forskerne og nedenfor er det eksemplifisert med sensitivitet for avvísning (rejection sensitivity). Dette impliserer at personens mestringsstrategier, som kan ha vært basert på temperamentsdisposisjoner, blir en del av disse kognitiv-affektive enhetene.

RS (rejection sensitivity) is a chronic processing disposition characterized by anxious expectations of rejection and a readiness to encode even ambiguous events in interpersonal situations as indicators of rejection that rapidly trigger automatic hot reactions. Probably rooted in prior rejection experiences, these dynamics are readily activated when high RS people encounter interpersonal situations in which rejection is

a possibility, triggering in them a sense of threat and foreboding
(Mischel og Aydyk 2004:118).

Dette betyr altså at temperamentsdisposisjoner kan påvirke utviklingen av personlighetstrekk. Hvis denne sensitiviteten blir vanemessig, kan det føre til at personen blir overfokuset på defensiv atferd for å unngå forventede avvisninger. Disse disposisjonene kan også ha forskjellig grad av generalisering. For eksempel kan et barn være veldig sensitiv for avvisning av voksne mennesker, men ikke påvirket av relasjonen til andre barn. Det kan også være begrenset til enkeltpersoner eller enkeltsteder. Det er sannsynlig at mentale vaner spesielt utvikles i sammenheng med intime relasjoner, som for eksempel familie, men de kan også bli videreført til nye forhold når andre positive forventninger og mestringsstrategier mangler. Dette impliserer at erfaring med kritikk og avvisning, som påvirker engstelige barn i størst grad, kan føre til langtidskonsekvenser i forhold til utviklingsproblemer.

Caspi m. fl (2003) sin forskning har vist at barns temperament virkelig er grunnlag for sentrale deler av personlighetsutviklingen. Underkontrollerte barn, kombinert med at de er utagerende med negative affekter og lav konsentrasjonskontroll når de er tre år, viste nevrotiske og forvirrede tendenser som voksne. Trygge utagerende barn var trygge og hadde lite frykt som voksne. Sjenerte, engstelige/tilbaketrukne og reserverte barn opprettholdt forsiktigheten og skadeunngående atferd og var lav i sosial kompetanse, mens de mer ekstreme tilbaketrukne barna skåret også høyt i bundethet (en blanding av frykt og selvkontroll) og lav i positiv emosjonalitet og sosial støtte.

4.5. Temperament og tilpasning

Siden slutten av 80-tallet har man påvist sammenhenger mellom temperamentsstrukturer og tilpasningsstrukturer i barns utvikling (Rothbart, M. K. 1989). Disse sammenhengene er godt dokumentert, og det er gjort med mange ulike metodologiske utgangspunkt. Selv om det har vært reist noe kritikk i forhold til den direkte koblingen mellom temperament og

tilpasningsevner i form av atferd, er disse funnene noe Rothbart og Bates støtter seg på (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006). De argumenterer teoretisk for at det finnes en direkte kobling mellom temperamentsstil og tilpasningsevner.

Det er gjort studier av denne direkte koblingseffekten mellom temperament og tilpasningsevner. Disse studiene viser liten til moderat sammenheng. Korrelasjonene mellom spedbarnsalder og sent i førskolealder er ganske små, mens sammenligninger mellom førskole og seinere perioder har vist større sammenheng. Disse sammenhengene er kanskje ikke så store, men de er signifikante og har blitt reproduisert flere ganger. Korrelasjonen mellom temperament og tilpasningsevne er eksempelvis like stor som korrelasjonen mellom foreldrekvallitet og tilpasningsevne.

Keiley, Lofthouse, Bates, Dodge og Petit (Keiley 2003) sammenlignet foreldre- og lærertilbakemeldinger om atferdsproblemer i aldersgruppen fem til 14 år. De delte disse inn i rent eksternaliserende faktorer, rent internaliserende faktorer og en gruppe som representerte begge faktorene. De sammenlignet dermed disse med tidlig barndoms-prediktorer. Dette var prediktorene; uhåndterlig, lite tilpasningsdyktig og vanskelig (negativ emosjonalitet og kravstorhet). Temperament som var uhåndterlig predikerte de rent eksternaliserte faktorene, både i forhold til forelder og lærer rapportene. Lite tilpasningsdyktig temperament predikerte rent internaliserende problemer. Denne sammenhengen ble vist både gjennom forelder- og lærertilbakemeldingene. Disse korrelerte også de rent eksternaliserende faktorene negativt. Det vil si at de predikerte høyere nivåer av internaliserende problemer og mindre sterkt og lavere predikering av eksternaliserende faktorer. Til slutt predikerte et vanskelig temperament ingen av de rene faktorene, men bare de kombinerte. Disse prediksjonene er konsistente med modeller hvor temperamentekstremer enten utgjør patologidimensjoner eller åpner for risiko for disse omstendighetene. Sammenhengen er av moderat størrelse, men den vises tidlig i livet og er ikke eliminert av familie- eller foreldrekarakteristikker når det gjelder predikering.

Litteraturen om temperament og tilpasning støtter altså en direkte koblingsmodell. Med noen få unntak, har temperamentsdimensjoner kunnet relateres til eksternaliserende og

internaliserende tilpasninger på en differensiert måte. Disse viser at tidlige tilbaketrekning/sjenerthet relateres til senere internaliserende forstyrrelser og tidlig lite lett påvirkelig temperament relateres til senere eksternaliserende forstyrrelser. Tidlig negativ affekt relateres til begge. Positiv tilpasning er ikke forsket på i like stor grad, og kan derfor ikke vise samme sammenhenger.

4.6. Modererte koblinger

Det er i utgangspunktet to forskjellige typer prosesser som kan kombinere temperament og tilpasningsevne. Den ene er medierte koblinger. Dette betyr at barnet påvirker transaksjoner med miljøet og dette vil igjen påvirke barnets utviklende tilpasningsevne. Denne type prosess er det knyttet lite forskning til. Den andre typen er modererte koblinger. Her ser man på hvordan temperament og en komponent av miljø kan interagere i utviklingen av tilpasningsevne. Rothbart og Bates (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998) var de som i utgangspunktet fokuserte på denne formen for interaksjoner. De har funnet tre hovedkategorier med modererte koblinger 1. Temperament x Miljø 2. Temperament x Temperament 3. Temperament x Kjønn. Igjen er det miljøfaktoren som har blitt viet størst oppmerksomhet av disse og jeg vil derfor gjennomgå disse her.

4.6.1. Selvregulering x miljø

Temperamentstendenser som viser dårlig selvregulering, som for eksempel impulsivitet eller motstand mot kontroll, kan være fundamentert i tilnærmingfunksjonen i atferdssystemet. Slike tendenser har vist direkte assosiering med tilpasningsevner. Et fellestrekk fra flere studier er at dårlig selvregulering er høyt assosiert med problematferd når oppdragelsesstil er negativ eller tøff fremfor mild. Calkins (2002) fant ut at 18 måneder gamle babyer som hadde høye stress- og motstandsverdier i frustrerende situasjoner hadde stor sannsynlighet for å være sint og aggressive i samme situasjoner ved 24 måneder. Andre studier viser at positiv

oppdragelsesstil hadde større betydning for barn med vanskelige temperament enn for barn som ikke hadde det (Bates 2003). Dette generelle mønsteret har også betydning for prososial atferd. Valiente m. fl (2004) fant ut at foreldres uttrykk for negative emosjoner ble assosiert med barns selvrappporterte sympatiresponser. Det er altså stor enighet om at foreldre, og oppdragerstil kan ha mye å si for barn og deres atferd når det sees i sammenheng med temperament.

Et annet funn i forhold til selvregulering og miljø er at disiplinære tilbakemeldinger fra foreldre kan ha positive implikasjoner for barn med dårlig selvregulering. Stice og Gonzales (Stice 1998) fant ut at barns vurdering av foreldrekontroll og støtte var positivt korrelert. For barn med høy impulsivitet var høy foreldrekontroll og støtte assosiert med lite antisosial atferd i tenårene. Denne korrelasjonen ble ikke funnet for barn som ikke var impulsive. Dette viser at barn med forskjellige temperament trenger også forskjellige type oppfølging av foreldre. Generelt sett har negative erfaringer og det at positive erfaringer uteblir større effekt for barn med dårlig selvreguleringsevner enn de med gode (Rothbart, M. K., Bates, John E. 2006).

4.6.2. Negativ emosjonalitet x miljø

De fleste undersøkelser knyttet til dette feltet består av negativ emosjonalitet i interaksjon med foreldre og oppdragelsesstil. Arcus (Arcus 2001) observerte spedbarn i laboratorier og fant ut at de som var høye i negativ reaktivitet var mindre troende til å vise tilbaketrekning i atferd ved 14 måneder, hvis moren praktiserte faste grenser. Ut i fra sine funn mener han at mild frustrasjon og utfordringer, som man eksempelvis får av bestemte mødre, kan fremme reaktive spedbarns selvregulerende evner bedre enn et høyt tilpasset miljø. Wills m.fl. (Wills 2001) viser et annet eksempel på hvordan temperament og miljø interagerer ved å forutsi vekst i problematferd. I et stort utvalg av barn fra 11 til 13 år fant han et mønster i hvordan negativt temperament forsterket relasjonen mellom foreldres risiko faktorer, som forelder-barn konflikt og foreldres tobakks- og alkoholmisbruk og barns senere bruk av disse rusmidlene. Det motsatte viste seg for positivt temperament.

Selv om det er metodologiske problemer knyttet til mange av undersøkelsene om negativ emosjonalitet og miljø finnes det noen generelle sammenhenger. Negative emosjonalitetstrekk tenderer mot å overskygge eksternaliserende atferdsproblemer, men er sterkere knyttet til eksternaliserte atferdsproblemer når det er ugunstige oppvekstmiljø. Dette støttes av et relativt etablert mønster av forskningsresultat (Rothbart, M. K. 1989) som viser at vanskelige barn utvikler seg mindre bra kognitivt i bråkete hjem enn lette barn (Wachs 1987).

4.6.3. Fryktpreget x miljø

Dette området beskriver engstelse og tilbaketrekning, eller sakte tilpasning, til uvanlige eller potensielt farlige situasjoner. Empirisk er det vist at fryktpregede og tilbaketrukne barn noen ganger har høyere risiko for å utvikle angstproblemer og at barn som er veldig lite fryktpreget har høyere risiko for å utvikle atferdsproblemer. Kochanska (1991) viser at meget fryktpregede barn mellom åtte og ti år viste flere tegn til samvittighet når mødrene brukte milde kontrolleringsmidler fremfor harde. Dette betydde ingenting for de relativt fryktløse barna. Dette funnet er konsistent med et teoretisk basert antagelse om at høyt engstelige barn er mottakelige for opphisselse. Koschanska (1995) repliserte og utvidet dette funnet i en studie av yngre barn. Oppfølgingsundersøkelsen viser at for relativt fryktløse barn har et positivt mor-barn forhold større betydning for selvkontroll, enn det har for relativt fryktpregede. Koschanska gjorde også en oppfølgingsstudie av disse barna og sjekket dem på to senere tidspunkt. Hun fant da ut at relativt fryktløse barns samvittighet ikke var preget av mild eller hard disiplin, men var predikert av hvor sikker tilknytning de hadde (1997). Disse undersøkelsene har blitt replisert flere ganger med varierende resultat. Hovedproblemet er hvorvidt det finnes en kausalsammenheng mellom temperament og atferd. Undersøkelsene er allikevel viktig i forhold til å forstå at det kan være sammenhenger og mønstre i forholdet mellom temperament og atferd.

Det er også gjort en del forskning i forhold til hvordan fryktpreget temperament interagerer med hjemmemiljø når man vil predikere mer vanlige atferdsproblemsymptomer. Tschann m.fl

(1996) fant ut at førskolebarn som hadde relativt lav skåre på tilnærmingsegenskaper, ble vurdert som sosialt tilbaketrukket når moren beskrev lave verdier av familiekonflikt enn motsatt. Barn som hadde en høy skåre på tilnærming viste den laveste nivået på sosial tilbaketrekning når familien hadde lavt konfliktnivå. På den andre siden ble et annet funn gjort av Rubin, Burgess og Hastings (Rubin 2002). De fant at tilbaketrukne tendenser med jevnaldrende rundt to år, predikerte sosial tilbaketrukenhet med ukjente jevnaldrende ved fire års alder. Denne sammenhengen ble kun vist for barn som ved to års alder hadde mødre som ble observert som høy i psykologisk kontroll. Dette funnet kan komme av at det måler aspekter som enten undervurderer eller overvurderer barn med fryktpreget temperament.

4.7. Psykopatologi og temperament

Det er sannsynlig at temperamentstilbøyligheter bidrar til psykopatologien (Kagan, J., Fox, Nathan A. 2006). Det å komme på skolen for første gang kan for eksempel være knyttet til stress for noen barn. I en undersøkelse gjort av Boyce og Jemerin (Boyce 1990) fant de at barn som hadde vist tegn på sympatisk reaktivitet før de begynte på skolen og i tillegg hadde blitt utsatt for stressende erfaring hjemme, hadde større sjanse for å bli stresset av skolesituasjonen. Barn på samme alder og med samme sosioøkonomiske bakgrunn som viste lav sympatisk reaktivitet viste ingen økt hjerterytme selv om de bodde i stressende hjemmemiljø. Epidemiologiske undersøkelser i et utvalg vestlige land viser at mellom en og fem prosent av barn har en enkel eller sosial fobi. Når det gjelder angstforstyrrelser som er en bredere kategori, er det opp i fem til 26 prosent. Dette viser at de kliniske bedømmelsene for om symptomene er omfattende nok til å bli kalt en forstyrrelse, er upålitelig (Klein m.fl. 1989). Ikke mer enn en av tre førskolebarn som er veldig tilbaketrukket kommer til å få diagnosen angstforstyrrelse ti år etterpå. Det er på den andre siden en konsensus om at noen barn arver en psykologisk svakhet som gjør dem ekstra sårbare for å utvikle en form for angstforstyrrelse eller depresjon. Mellom 20 % - 30 % av førsteleddsslektninger med en angstforstyrrelse hadde et lignende symptom, sammenlignet med bare ti prosent av kontrollgruppen (Weissman 1984). Selv om den totale risikoen for å utvikle sosialfobi i tenårene eller som voksen er liten, har barn som var høyt reaktive en høyere risiko for å utvikle dette. Schwartz, Snidman og Kagan (Schwartz 1999) fant at 61 % av et utvalg 13-

åringer som hadde vært tilbaketrukket i sitt andre leveår hadde utviklet symptomer for en sosial fobi. Halvparten av et utvalg på 30 15-åringer som hadde vært høyt reaktive ved fire måneders alder, hadde alvorlige tegn på angst når det gjaldt sosial interaksjon og ukjente situasjoner (Kagan, J., & Snidman, N. 2004). Det er allikevel slik at de fleste høyt reaktive barna finner en tilpasset voksennisje som vil beskytte dem fra å beskjeftige seg med ukjente mennesker og situasjoner. Heldigvis er det mange roller og stillinger som tillater denne beskyttelsesfaktoren, samtidig som de tilbyr utfordringer finansiell sikkerhet og verdighet.

5. FORHOLDET MELLOM TEMPERAMENT OG SKOLEVEGRING

Vi har nå sett hvordan temperament kan påvirke hvordan det enkelte individ forholder seg til verden. Det er også vist hvordan dette relativt stabile trekket ved den enkelte kan påvirke utviklingen av personlighet. Forholdet mellom faktorer for utvikling av skolevegring og beskrivelse av temperament viser store likheter. Det er spesielt den sjenerte/tilbaketrukne temperamentstilen som virker relevant for utvikling av skolevegring. Jeg vil derfor nå se nærmere på hvordan kategoriene temperament og skolevegring forholder seg til hverandre. Jeg vil også vurdere om disse kategoriene er overlappende eller om det finnes distinkte forskjeller.

5.1 Tilbaketrukket temperament og skolevegring

Vi har sett at skolevegring ofte blir knyttet til en form for affektiv forstyrrelse i form av fobi eller angst. Skolevegring har historisk sett ofte blitt tilknyttet diagnosene separasjonsangst eller sosialangst. Vi har også sett at man senere har gått noe borti fra dette da forskning blant annet har vist at 25 % av barna med separasjonsangst ikke har vist tegn til typisk skolevegringsatferd (Last 1990). Det er altså ingen absolutt sammenheng mellom separasjonsangst og skolevegring. Det er heller ikke et krav om en diagnose i forhold til skolevegringsproblematikk. Et tilbaketrukket temperament har ingen klar tilknytning til en angstlidelse, men har mange trekk som gjør personen disponert for å utvikle angst. Temperamentet gjør altså den enkelte sårbar for utvikling av forstyrrelser som er preget av angst. Slik jeg ser det er det altså en klar sammenheng mellom det å ha et tilbaketrukket temperament og det å være spesielt utsatt for skolevegringsatferd.

Keiley (2003) har funnet frem til hvilke temperament som predikerer internaliserende eller eksternaliserende problemer hos den enkelte. Her vises det at lite tilpasningsdyktige temperament predikerer kun internaliserende problemer. Det vil derfor være en ganske sterk sammenheng mellom det å være lite tilpasningsdyktig og det å utvikle et internaliserende problem som eksempelvis skolevegring. Det ble også vist at det er liten sannsynlighet for å

utvikle eksternaliserende problemer hvis man har et lite tilpasningsdyktig temperament. Dette funnet er meget interessant i forhold til skolevegring, da det viser at det er kun internaliserende problemer som er predikert av denne temperamentstilen. Det er altså en relativ sterk korrelasjon mellom temperament og hvilke forstyrrelser man er disponert for å utvikle. Skolevegring vil som regel bli ansett som et internaliserende problem. Dette betyr at barn med et tilbaketrukket temperament er spesielt utsatt for å utvikle skolevegringsatferd i skolealder. Jeg vil også anta at jo mer ekstremt temperament barnet har jo større sjanse er det for denne utviklingen. Det vil derfor være spesielt viktig å følge med på disse barna med et tilbaketrukket temperament i forhold til faktorene som gir økt risiko for utvikling av skolevegring.

Det er altså mange korrelasjoner mellom temperament og potensialet for å utvikle en forstyrrelse. Det finnes også en del likheter mellom atferden som blir vist av skolevegrere og barn med et tilbaketrukket temperament. Et tilbaketrukket temperament er kjennetegnet ved at barnet er usikker i nye situasjoner og ofte klengete i samvær med trygge personer. Dette fører ofte til en tilbaketrekning i forhold til sosiale aktiviteter i ukjente situasjoner. Over tid kan dette føre til at de sosiale ferdighetene blir lite stimulert og disse barna kan derfor ofte få vanskeligheter med å forholde seg til jevnaldrende. Disse temperamentstrekkene er synlige så tidlig som ved første leveår. Det er også vist en relativ stabilitet ved denne temperamentsprofilen. Hvis barnet viser trekk for å trekke seg tilbake i ukjente situasjoner ved ett års alder, vil dette trekket være relativt stabilt gjennom hele barnets utvikling. Dette er faktisk en av de mest stabile trekkene fra spedbarn og til 18års alder (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998). Det er derfor gode muligheter for å kunne se en negativ utvikling tidlig, og det gir også gode muligheter for å sette inn effektive tiltak tidlig. Spesielt viktig vil det være å stimulere atferdsreguleringen slik at den ikke hindre utvikling av sosial kompetanse.

En lite utviklet sosial kompetanse kan få mange negative utfall for barnet. Det viser seg ved at de barna som er ekstremt tilbaketrukne, også er sterkt preget av frykt og selvkontroll (Rothbart, M. K., Derryberry, D 1981). Samtidig har de dårligere anlegg for positiv emosjonalitet og sosial støtte. Slik utvikles trekk som virker avvisende på andre mennesker, og barna kan dermed gå glipp av verdifull sosial støtte i situasjoner der de er usikre. Disse atferdstrekkene hos et barn med tilbaketrukket temperament passer godt med mødres

rapportering av hva som kjennetegnet deres barn med skolevegringsatferd.

Skolevegringsbarna ble ofte beskrevet som klengete og lite atferdsmessig utfordrende. Som spedbarn var de preget av irritabilitet, som barn var de sjenerte og redde og i skolealder ordknappe, forsiktige og innadvendte. Det kan derfor se ut som om atferdstrekkene mellom skolevegring og et tilbaketrukket temperament er mange.

Det kan virke som om disse atferdstrekkene setter store begrensninger for barnet og at de dermed er disponert for en mer alvorlig angst- eller fobiforstyrrelse. Allikevel er det ikke mer enn en av tre førskolebarn som er veldig tilbaketrukket som kommer til å få diagnosen angstforstyrrelse 10 år etterpå (Weissman 1984). Dette er da en mer generell angst og ikke spesielt knyttet til skolesituasjonen. Skolevegrene har ofte mer alvorlige symptomer som somatiske plager og i mange tilfeller ekstrem avversjonsatferd. Det kan derfor tenkes at de angstlignende tendensene det tilbaketrukne temperamentet disponerer for, blir forsterket av skolesituasjonen. Jeg tror derfor at hvis man hadde sett på angstatferden skolevegrene viser i skolesituasjonen ville de mest sannsynlig fått en angstdiagnose. Grunnen til at de vanligvis ikke får diagnosen er at atferden er så spesifikk knyttet opp til skolesituasjonen. Det er derfor mulig at det tilbaketrukne temperamentet er bedre egnet til å beskrive basisdisposisjoner i temperament, som disponerer for utvikling av skolevegring. Den mest fremtredende likheten mellom temperament og skolevegring er derfor hvordan de begge påvirker atferdsreguleringen til den enkelte. Både temperamentet og skolevegringen legger føringer for hvordan den enkelte vil oppføre seg i gitte situasjoner. Tilnæringsstrategier og atferdsorganisering vil påvirke hvordan det enkelte barn forholder seg til verden og hvilke erfaringer det får. Det er derfor mulig å anta at temperament legger føringer for en generell måte å tilnærme seg ukjente situasjoner. Hvis disse føringene er preget av sterk avversjon og unngåelse vil skolesituasjonen tydeligvis være veldig svært for utvikling av en affektiv forstyrrelse i form av skolevegring.

Denne forståelsen baserer seg på en direkte kobling mellom temperament og atferd. Det er allikevel rimelig å anta at det er flere faktorer som bidrar til utviklingen av skolevegring, da det ikke er funnet noen direkte sammenhenger mellom dette og temperament. Det er derfor en sannsynlighet for at noen barn er mer disponert for å ha et lite tilpasningsdyktig temperament

utvikles til en skolevegringsproblematikk. Hva som øker risikoen for dette vil sannsynligvis være bestemt av personlige, familie og skolefaktorer.

5.2 Personlige faktorer

Som før nevnt er det påvist en relativ stabilitet i temperamentsstil. Temperamentstrekkene man har etter første leveår vil med stor sannsynlighet vedvare, spesielt i høyintensitetsstimuli situasjoner. Temperamentet er mest stabilt for barna som ligger innenfor ekstremverdiene, altså meget tilbaketrukket eller meget aktiv. Det er også vist at de som hadde den tilbaketrukne temperamentsstilen opprettholdt forsiktigheten og den skadeunngående atferden gjennom hele oppveksten. Hvis man skal prøve å påvise stabilitet og endring på samme måte ovenfor skolevegrere, vil situasjonen være en annen. Først og fremst vil ikke barnet bli utsatt for skolepåvirkning før en gitt alder, og det vil derfor ikke være mulig å se på sammenhenger før den tid. Det ville derfor vært interessant å studere hvordan barna som utvikler skolevegring oppførte seg i barnhagen, eller om de i det hele tatt gikk i barnehage. Hvis de ikke gikk i barnehage, kan dette også ha bidratt til en dårlig utviklet sosial kompetanse og dermed føre til et høyere stressnivå i forhold til nye situasjoner.

Det er utført lite forskning om hvordan skolevegringsbarn forholder seg til skolen i tiden før de blir henvist. Dette kan være et interessant perspektiv da skolevegring sjelden sees de første årene av skolegangen. Det er derfor trolig en problematikk som utvikler seg over tid, og som nevnt tidligere vil det være flere prediktorer for denne utviklingen i forhold til temperament. Gjennomsnittsalder for henvisning av skolevegringselever er 11-14 år (Kearney 2001). Hvis vi antar at disse barna bruker et par år på å utvikle vegringsproblemet før de blir henvist vil da problemet først inntreffe ved 9-12 års alder. Dette tyder på at det må være andre faktorer enn et generelt tilbaketrukket temperament som spiller inn. For eksempel vil det kunne tenke seg at det finnes kritiske perioder i barnets utvikling hvor man er spesielt disponert for å reagere på endringer i miljø. Det er også mulig å anta at det er noe ved skolens forventninger og krav til eleven som endrer seg rundt denne alderen. Det er vist at overgangsperioder kan skape reaksjoner for denne gruppen elever, og da spesielt overgang til ungdomsskole. Det er derfor

mulig å tenke seg at denne overgangen kan være en utløsende faktor for skolevegringsproblematikk. Endringer som skjer i skolesituasjonen kan være kritisk i forhold til et barn med tilbaketrukket temperament. Barn med et tilbaketrukket temperament vil som regel ha større vansker med det sosiale samspillet enn barn uten dette temperamentet. For eksempel vil en overgang fra barneskole til ungdomsskole føre til at de sosiale reglene blir strengere og vanskeligere å oppfylle. Samtidig vil lærer og fagplaner sette høyere krav til elevene. Dårlig sosial kompetanse og problemer med å tilpasse seg et miljø som setter høyere krav til den enkelte er derfor noe som er felles for både skolevegringsproblematikk og barn med et tilbaketrukket temperament. De blir overveldet av stressfylte situasjoner og er ofte innadvendte med lav selvtillit.

Det blir derfor vanskelig å sammenligne kategoriene temperament og skolevegring i forhold til stabilitet og endring. Et tilbaketrukket temperament er noe man har mer eller mindre hele livet, mens skolevegring er noe som utvikles på et gitt tidspunkt. Det kan allikevel virke som at utviklingen av skolevegringsproblematikk kan være sterkt preget av denne temperamentstypen. På hvilken måte det bidrar i akkurat denne aldersperioden kan være vanskelig å si, men hvis temperament påvirker personlighetsutvikling vil dette kunne gi svar på for hvorfor skolevegringen utvikles så sent i livet. Kanskje har temperamentet fått så lang tid på å etablere vaner og atferdsmønster at disse trekkene har blitt en del av personligheten til barnet?

Personlighet er noe man utvikler gjennom sin oppvekst. Det kan være mange kilder som påvirker denne utviklingen, og man antar at temperament kan være en av hovedkildene. Blant annet er dette vist i Vanemodellen (Mischel 2004). Denne modellen baserer seg på at ved å gjøre en handling gjentatte ganger vil denne handlingen bli en del av personligheten. Hvis man baserer seg på denne forståelsen vil det være forståelig hvorfor skolevegringsatferd viser seg på dette alderstrinnet. Eleven har da brukt store deler av livet sitt på å utvikle og opprettholde sin atferdsregulering. Atferden vil derfor være basert på å trekke seg tilbake i ukjente høyintensitetssituasjoner. Dette gjør de sannsynligvis å beskytte seg selv mot eventuelle farer, avvisning eller negative episoder som eleven er spesielt sensitiv ovenfor. Hvis dette skjer gjentatte ganger, kan atferden bli til en personlighetsdisposisjon.

Det er mulig å anta at disse personlighetsstrukturene kan etablere seg ved skolestartsalder, og at de ikke skaper problemer for eleven før sen barneskole eller overgang til ungdomsskole. Det er derfor ikke sikkert at det er så store forskjeller i et tilbaketrukket temperament og skolevegringsatferd når det gjelder endring og stabilitet, selv om det viser seg på forskjellige tidspunkt i livet, i forskjellige situasjoner. Det er allikevel ikke funnet kausalsammenhenger i forskning på feltet og sammenhengen er derfor ikke sterk. Siden langt fra alle barn med et tilbaketrukket temperament utvikler skolevegring senere i livet, er det god grunn til å anta at det finnes andre faktorer som er minst like viktige.

Høy og lav emosjonell reaktivitet har vist seg å være en faktor som kan bidra til en avversjon mot skolen. Det finnes en sammenheng mellom det å være reaktiv til sympati før skolealder, og det å bli stresset første skoledag. Denne stressfaktoren forsterkes hvis man i tillegg har stressende erfaringer fra hjemmet. Dette vil altså si at hvis eleven har utviklet seg med hensyn til sympati, vil dette kunne påvirke hvordan man oppfatter stressende situasjoner. En høy emosjonell reaktivitet kan derfor disponere for angstlignende symptomer. Dette kan settes i perspektiv hvis man ser det i sammenheng med at høyt reaktive barn har høy risiko for å utvikle sosialfobi. I følge en undersøkelse hadde 61 % av barn med sosial fobi vært tilbaketrukket i sitt andre leveår (Schwartz 1999). En annen undersøkelse viste at 50 % av barn som var høyt reaktive ved fire måneder, viste alvorlige tegn på angst i ukjente situasjoner, også når det gjaldt sosial interaksjon (Kagan, J., & Snidman, N. 2004). Disse undersøkelsene er gjort på henholdsvis 13- og 15-åringer. Dette kan tyde på at temperamentsdisposisjoner i stor grad påvirker i forhold til angstproblematikk og sosial kompetanse. Dette er også faktorer som er sentrale når det gjelder skolevegringsatferd. Altså vil det å være sensitiv for andres følelser kunne føre til stress for barn. Skolen har nok en særegen rolle i forhold til denne mekanismen da barna blir eksponert for jevnaldrende som ikke nødvendigvis har utviklet seg på samme måte. Barnet vil sannsynligvis møte andre barn som ikke har den samme høye emosjonelle reaktiviteten. Dette kan skape usikkerhet og forvirring i det sosiale samspillet. Det er derfor god grunn til å anta at barn med et tilbaketrukket temperament og med en høyt utviklet emosjonell reaktivitet er spesielt utsatt for å utvikle en angstforstyrrelse og da kanskje spesielt skolevegring.

Et annet interessant funn er at barna med et tilbaketrukket temperament ofte finner seg roller i det voksne liv hvor de passer inn (Rothbart, M. K., Bates, J. E. 1998). Deres temperament er derfor ingen hindring for at de skal leve et fullverdig voksenliv. Her stilles det altså ikke samme krav til eksempelvis sosial kompetanse som det gjøres på skolen. Det kan derfor på mange måter være skolen som oppleves som spesielt problemfylt. Dette er uheldig siden skolen skal gi muligheter for utvikling snarere enn å begrense. Det kunne vært interessant å se hvilke roller skolevegrere vanligvis finner seg som voksen, og i hvilken grad disse rollene stiller krav til sosial kompetanse.

5.3 Skolefaktorer

Skolevegringsforskningen viser til mange faktorer som gjør skolesituasjonen spesielt utsatt for barn med et tilbaketrukket temperament. Et av hovedproblemene i forhold til skolevegring er ofte at skolen ikke tar tak i problemet tidlig nok. Dette er spesielt uheldig da det kan virke som at sen intervensjon forsterker og forverrer vegringsproblematikken. En av grunnene til denne onde sirkelen er at disse barna ofte skaper en distanse mellom seg selv og skolepersonell. Elevene blir ofte oppfattet som negative og lite samarbeidsvillige, og de har få kompensatoriske egenskaper som kan gjøre den vanskelige situasjonen lettere. Dette er et interessant aspekt hvis man ser det i sammenheng med det tilbaketrukne temperamentets lave sosiale kompetanse. En lite imøtekommende holdning fra lærerens side vil kunne starte en negativ spiral av avvisende tilbakemeldinger. Det vil derfor være avgjørende å vise disse elevene forståelse og støtte i en situasjon de opplever som frustrerende for å kunne sette i gang tiltak.

Støtten disse elevene trenger viser seg også i de mer generelle systemfaktorene for skolevegring (King, N. J. m.fl. 1995). For å imøtekomme en slik elev vil karakteristikken for et tilbaketrukket temperament være nyttig. Det vil si at hvis eleven er preget av å trekke seg unna høyintensitetssituasjoner og samtidig har lav sosial kompetanse, vil det være naturlig at forutsigbarhet og stabilitet er sentrale deler for denne elevens trivsel. Det vil altså kunne være positivt med små klasser og lavt fravær både for medelever og lærere. Dette kan kanskje være praktisk vanskelig å gjennomføre, men viktig å ha som mål når man skal sette i gang tiltak.

Rigide og autoritære lærere er også en faktor som fremmer skolevegring (King, N. J. m.fl. 1995). Det samme gjelder skolepersonell som selv har angstproblematikk. Det er rimelig å tenke seg at dette virker negativt for skolevegrere siden et likt problem hos læreren ikke fremmer forutsigbarhet og stabilitet. Dette er faktisk en svært kritisk faktor i forhold til skolevegringen og vil på ingen måte fremme sosial kompetanse eller hindre tilbaketrukket atferd. Det som kunne være en trygg og stabil base blant utrygge klassekamerater, blir det motsatte. Sammenhengen mellom autoritære lærere og skolevegring kan sammenlignes med mor-barn relasjonen og hvilken oppdragerstil som fungerer best. Her viser det seg at en bestemt mor med lav grensesetting kan være en beskyttende faktor for utvikling av skolevegring (Arcus 2001). På samme måte vil en bestemt lærer med lav grensesetting kunne være en beskyttende faktor. Læreren kan derfor være en avgjørende faktor i forhold til utviklingen av skolevegring. Dette forsterker antagelsen om at overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan være en spesielt kritisk periode da disse skolefaktorene vil være ekstra viktige. Her vil alle de negative systemfaktorene spille inn, samtidig som den trygge barnskolelæreren ikke er der lenger. Isteden vil det sannsynligvis være en lærer med høyere faglige krav og mindre omsorgsegenskaper enn det eleven er vant til. I tillegg blir de sosiale spillereglene tøffere, og eleven kan bli mer utsatt for mobbing.

Blant skolefaktorene er det vanskelig å skille mellom skolevegring og et tilbaketrukket temperament. Det som er trukket frem av beskyttende faktorer, vil være likt for begge grupper. De beskyttende faktorene handler for det meste om relasjoner til medelever, lærere og annet skolepersonell. Det kan være meget vanskelig å bygge relasjoner med dårlig utviklede sosiale ferdigheter som preger både barn med et tilbaketrukket og skolevegrere. Dette gjelder også for overgangssituasjoner mellom timer, klasserom eller aktiviteter. Her faller gjerne skolevegrerne fra. Dette er situasjoner som ofte setter krav til et sosialt engasjement.

5.4 Familiefaktorer

Familiefaktorer som er negativt for barn med skolevegring går ofte ut på dårlige forsterkningssystemer hos foreldrene. Det vil si at foreldrene har problemer med å bygge opp under positiv atferd samtidig som belønninger kan komme inkonsekvent. Belønningene vil sjelden være proporsjonale med størrelsen eller vanskelighetsgraden på oppgaven. De dårlige forsterkningssystemene vil kunne videreføres gjennom den sosiale arven. Når det gjelder arveligheten til skolevegringsproblematikk, har man funnet at 33 % av mødrene til denne gruppen barn hadde hatt bakgrunn med skolevegringsatferd selv (King, N. J. m.fl. 1995:13). Det er funnet at mellom 20 % og 30 % av førsteleddsslektninger med en angstforstyrrelse hadde et lignende symptom (Weissman 1984). Det er også en generell enighet i forskningsmiljøene at noen barn arver en psykologisk svakhet som gjør dem ekstra sårbare for å utvikle en form for angstforstyrrelse eller depresjon. Det blir derfor et paradoks at de barna som er predisponert for å kunne utvikle angst, også er de samme som ofte ikke får de gode forsterkningsprinsippene som kan utjevne denne predisposisjonen. I tillegg er det stor sjanse for at dette videreføres til deres barn igjen. Det er derfor både biologiske og miljømessige disposisjoner som påvirker utviklingen av skolevegringsatferd.

Det kan derfor være flere forhold en kan jobbe med i familien for å forhindre denne utviklingen. Barn med forskjellige temperamentsdisposisjoner trenger ulik oppfølging. For eksempel trenger barn med høy impulsivitet også høy foreldrekontroll. Hvordan foreldre tar kontroll kan også påvirke forholdet mellom en engstelig mor og et barn med et tilbaketrukket temperament. Morens engstelighet kan nemlig påvirke erfaringsgrunnlaget til barnet. Det er stor sannsynlighet for at hun ikke vil eksponere barna sine for noe hun anser som potensielt ubehagelige erfaringer. Samtidig vil dette også påvirke de potensielt positive erfaringene. Positive erfaringer vil kunne få en lavere frekvens, da en engstelig mor sannsynligvis vil begrense utforskende atferd. Denne utfordrende atferden er noe tilbaketrukkede barn trenger å erfare. Dette har en spesielt dårlig effekt for barn med dårlig selvreguleringssevne. Arcus (2001) viser hvordan mild frustrasjon og utfordringer kan fremme høyt reaktive spedbarns selvregulerende evner bedre enn et høyt tilpasset miljø. Han mener også at bestemte mødre gir ungene sine denne erfaringen. Dette kan forstås som at mødre som ikke er bestemte ikke

stimulerer sine spedbarns selvregulerende evner i like stor grad. Dette kan bety at forholdet mellom hvilke oppdragerstil et barn trenger og hvilket temperament det blir født med ofte ikke er gunstig. En konklusjon kan derfor være at en bestemt mor med lav grensesetting er en beskyttende faktor i forhold til å utvikle skolevegringsatferd.

6. TILTAK

Vi har nå sett hvordan temperament og skolevegring har mange fellestrekk. Det er også vist at et tilbaketrukket temperament kan gi god prediksjonsverdi for utvikling av skolevegring.

Samtidig er det mange barn med et tilbaketrukket temperament som ikke utvikler skolevegring. Det kan se ut som barn med et tilbaketrukket temperament sin disposisjon for å utvikle et angstproblem er i sterk sammenheng med det å utvikle skolevegring. Andre risikofaktorer kan blant annet være uheldig oppdragelsesstil i hjemmet, noe som kan gjøre barnet ekstra sårbart. Det er også flere forhold ved skolen som kan være vanskelig å håndtere for barn med et tilbaketrukket temperament. Videre har jeg vist det finnes likhetstrekk mellom temperament og skolevegring i forhold til relasjon til patologien. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvilke tiltak som vanligvis settes inn i forhold til skolevegring. Jeg skal se på individrettede tiltak, skoletiltak og familietiltak. Da forholdet mellom temperament og utvikling av skolevegring gir god prediksjonsverdi, anser jeg det ikke som å ha stor betydning for valg av tiltak. Dette forholdet vil likevel gi en bedre forståelse av hvorfor tiltakene er nødvendig. Jeg vil derfor ikke spesielt drøfte temperament i fremstillingen av tiltak.

6.1 Individrettede tiltak

Det er rimelig å tenke seg at det er individtiltakene som har størst betydning for skolevegrerne. Men ut fra det vi nettopp har sett om relasjonene mellom temperament og skolevegringsatferd kan det antas at miljøtiltak spiller en like stor rolle. Jeg skal imidlertid nå gjennomgå hvilke individrettede tiltak som er forsket på og hvilken effekt de har.

Det er generell enighet i litteraturen om at hjemmeundervisning er lite egnet som tiltak mot skolevegringsproblemet. Det er godt dokumentert, og lengden på fraværet har mye å si for behandlingsresultat (Kearney 2001). Det vil altså være vanskeligere å tilbakeføre eleven til skolen hvis fraværet har vært langvarig. For øvrig er det lite godt dokumentert forskning på hvilke tiltak som har fungert for skolevegrere. Best dokumentert er Kearneys kognitiv

atferdsterapeutiske tiltak. Tiltakene er funksjonsbaserte som beskrevet tidligere. Jeg vil nå se på hvilke tiltak som kan fungere for skolevegrere som har en negativ forsterket skolevegringsatferd. Det vil si at de vil unngå stimuli som fremkaller generell negativ affekt eller at de vil unngå sosiale og evaluerende situasjoner. Jeg vil også gjennomgå hvordan bruk av medikamenter fungerer for skolevegrere.

6.1.1 Tiltak for negativt forsterket skolevegringsatferd

Det er to funksjoner som kan fremkalle negativt forsterket skolevegringsatferd. Den første funksjonen involverer generelt yngre barn og den andre eldre barn. Tiltakene er basert på kognitiv atferdsterapeutiske løsninger og tar følgelig sikte på å behandle både den kognitive komponenten og atferdskomponenten. Kearney mener også at angstlidelser ofte består av en fysisk komponent i form av somatiske plager. Dette vil vanligvis kategoriseres under atferdskomponenten, men han har allikevel valgt å gjøre dette til en egen komponent (Kearney 2008). Komponentene vil vanligvis vise seg i en viss rekkefølge. For eksempel kan barnet våkne til fysiske plager som kvalme og vondt i kroppen. Den fysiske komponenten utløser ofte et ønske om å ikke ville dra på skolen. Dette er da den kognitive komponenten. Dette vil igjen kunne føre til en viss atferd, som å nekte å gå ut av sengen eller å løpe vekk fra skoleområdet hvis man er kommet seg dit. Dette er atferdskomponenten. Denne rutinemessige sekvensen for det enkelte barnet er et av områdene som bør kartlegges og dokumenteres slik at man får et godt utgangspunkt for å kunne sette i gang behandlingsprosessen. En analyse av hvorfor disse prosessene skjer bør være et utgangspunkt for å samtale om problemet. En slik kognitiv-terapeutisk tilnærming bør helst bli brukt i behandlingen av eldre barn da de yngre ikke har den samme kognitive kapasiteten. Hvis man prøver med denne kognitive tilnærmingen hos yngre barn, bør det forklares på en meget grunnleggende måte. Når både barn og foreldre forstår hvilke mekanismer de forskjellige komponentene utløser, vil dette bli et utgangspunkt for hva behandlingen skal endre. Det er da viktig å huske at alle tre komponentene må endres hvis barnet skal tilbake til en vanlig skolegang (Kearney 2008).

For mange unge er den fysiske følelsen av angst spesielt brysom og er den komponenten som setter i gang hele sekvensen. Det er derfor viktig å hjelpe eleven med å kontrollere disse angstfølelsene. Det finnes effektive metoder for dette, og de behøver ikke å ta mye tid. Det er pusteøvelser og muskelavslapning. Pusteøvelser kan bli brukt i forskjellige stressende situasjoner, og man kan utføre dem uten å tiltrekke seg så mye oppmerksomhet fra andre medelever. De kan også bli brukt i spesielt utsatte situasjoner som for eksempel før skolen, på søndagskveld eller i spesielt stressende perioder på skolen. Muskelavslapningsøvelser har mye av de samme funksjonene, men trenger ofte litt mer tid for utførelse. Disse øvelsene bør derfor bli gjort utenfor skoletiden (King, N. J. m.fl. 1995).

Den andre komponenten i denne behandlingen er tiltak mot irrasjonelle tankeganger relatert til skolesituasjonen. Behandlingen egner seg spesielt for de litt eldre elevene som er bekymret for sosiale og evaluerende situasjoner. Det får ofte såkalte katastrofetanker om at de skal bli veldig flau, ydmyket eller ekskludert fra de andre i klassen. Det er her viktig å fokusere på en mer realistisk tankegang. Samtidig vil det være viktig at man ikke prøve å gjøre hele den negative situasjonen til noe positivt. Dette kan gjøre at eleven ikke kjenner seg igjen, noe som vil gjøre situasjonen verre. Man må derfor fokusere på hvilke negative tanker eller mentale feilslutninger barn vanligvis gjør i prestasjonssituasjoner. Slik skal eleven selv identifisere sine egne katastrofetanker og vurdere at de ikke gir et realistisk bilde av virkeligheten (Kearney 2008). Når barnet forstår at disse tankene er irrasjonelle og hvordan de oppstår er det viktig å stimulere en mer realistisk tankegang. Her vil det også være ønskelig om foreldre kan delta i prosessen. Et utgangspunkt for denne prosessen vil være de vanskeligste situasjonene for eleven. Dette bør også gjøres ved eventuelle nye problematiske situasjoner som dukker opp hvis skoledeltagelsen øker. Den viktigste delen av prosessen er at barnet selv må lage en alternativ tankegang for de situasjonene som er problematiske (King, N. J. m.fl. 1995). For eksempel kan gymnastikktimen være problematisk. En typisk negativ tankegang er at eleven føler at alle ser på han og i noen tilfeller at alle ler eller peker på han. Situasjonen vil kunne gjøres mer realistisk ved å vise eleven gjennom observasjon at de andre elevene i gymnastikktimen som regel er mest opptatt av sine egne aktiviteter. Hvis det allikevel skjer at noen ser på eleven, må det gjøres tydelig at de sannsynligvis ikke har de samme katastrofetankene som eleven. For å hjelpe til med denne prosessen må man forsikre om at tankegangen til eleven er normal og universell, selv om det er negative tanker. Dette kan forsterkes ved å legge vekt på at det å være flau er en universell, midlertidig, og håndterlig

tilstand. Det er også ønskelig å vise hvilke spørsmål eleven kan stille seg selv når han blir konfrontert med en vanskelig tanke. Dette kan være spørsmål som; ”Er jeg 100 % sikker på at dette kommer til å skje?”, ”Kan jeg egentlig vite hva denne personen tenker om meg?”, eller ”Hva er det verste som kan skje?” Slike spørsmål vil kunne fungere som en påminnelse for eleven når de angstfylte følelsene dukker opp (Kearney 2008).

Når eleven viser en positiv utvikling og det kan virke som han er litt tryggere på seg selv kan man prøve å lage en situasjon hvor man får testet den feilaktige overbevisningen. For eksempel hvis eleven er overbevist om at en klassekamerat kommer til å legge på røret hvis han ringer. Man gjør et estimat om hvor stor sjanse det er for at medeleven kommer til å legge på. Engstelige elever vil alltid overestimere dette. Man bør derfor overbevise eleven om at dette overslaget er altfor høyt. Deretter kan man teste ut antagelsen. Etter en vellykket samtale kan man igjen minne om hvor feilaktig overestimeringen til eleven var og få eleven til å unngå en dikotomisk tankegang. Det er derfor ønskelig å fokusere på ord som ikke er deterministiske. Når det gjelder valg av situasjoner for uttesting er det viktig å huske på at dette kun gjelder tanker som faktisk er urealistiske. Hvis eleven for eksempel bekymrer seg for å bli mobbet, og dette har skjedd tidligere på skolen, vil dette ikke være en urealistisk situasjon. Bruk av et slikt eksempel kan derfor ha motsatt effekt. Det er også viktig å ta hensyn til den sosiale kompetansen til barnet. Hvis denne kompetansen er lav, vil for eksempel en telefonsamtale ikke være den gunstigste måten å få eleven bort fra en negativ tankegang. Den kognitive kompetansen man prøver å stimulere er derfor ikke en substitutt for den sosiale kompetansen. Hvis den sosiale kompetansen er meget lav, vil man måtte prøve å gjøre noe med dette problemet først (Kearney 2008).

Vi har nå sett eksempler på den fysiske og kognitive komponenten i tiltaket. Det er allikevel atferden til eleven som kan være det største problemet. Det at elevene ikke vil være på skolen eller vil rømme fra skolen kan skape den største hindringen i forhold til endring. Man må derfor ta utgangspunkt i hvor stort fravær den enkelte elev har. Dette må bli utgangspunktet for en plan hvor barnet gradvis møter mer og mer opp på skolen. For de som fortsatt går på skolen må målet være å redusere de vanskelige situasjonene som oppstår. Tilnærmingene blir derfor forskjellige ettersom hvor stort fraværet er.

Hvis eleven går glipp av store deler av undervisningen må man lage en plan for tilbakevending til skolen. Her er det viktig å komme til en felles enighet med både eleven og foreldrene. Hvis det ikke er en felles enighet kan det føre til store problemer i prosessen. Et utgangspunkt kan for eksempel være at eleven skal møte opp på skolen og være der en time før han drar hjem igjen. Dette tidsrommet skal deretter gradvis øke. Etter tre dager kan det være forventet at eleven er tre timer på skolen før han/hun drar hjem igjen og så videre. Her må man tilpasse tiltaket til den enkelte. Kanskje er det bedre for noen å være en time på slutten av dagen fremfor en time på starten. For andre kan det være nok å være på skolen i lunsjen. Det er allikevel ønskelig å få eleven til å komme på skolen om morgenen fordi morgenrutinene kan være viktige for å etablere vanen om å gå på skolen. En annen grunn til at det er ønskelig med oppmøte om morgenen er at man har mulighet for å få eleven på skolen senere på dagen, hvis det oppstår komplikasjoner. Man bør derfor unngå at eleven skal møte til de siste timene hvis det er mulig. Denne tilnærmingen bør derfor bare bli brukt hvis man er overbevist om at foreldrene vil lykkes i å få eleven på skolen på ettermiddagen (Kearney 2008).

Når man har laget en plan vil det være viktig å ha forventinger til eleven om at minimumskravene til planen skal etterfølges. Hvis eleven er mye hjemme i løpet av skoledagen, bør det derfor settes krav til at det blir gjort skolearbeid og at tiden ikke brukes på morsomme fritidsaktiviteter. Således bør det få konsekvenser hvis barnet ikke klarer minimumskravene man har blitt enig om på forhånd. Samtidig må man selvsagt belønne eleven for passende oppmøte. I denne perioden kan det oppstå nye og forskjellige atferdsproblemer enn eleven har vist tidligere. Eleven kan prøve ut nye atferder for å slippe skolen. Dette kan vise seg i form av mer intense somatiske plager eller klager om dette, sinnetokter eller forstyrrende atferd i klassen. Det er viktig at dette ikke blir etterfulgt med å sende eleven hjem. Hvis atferden blir for forstyrrende, er det ønskelig om eleven kan få en time-out eller at han kan være på et eget område på skolen. Det viktigste er at man ikke fjerner eleven fra skoleområdet (Kearney 2008). Bruk av time-out og gjensitting kan være metoder som er lite egnet for en skolevegrer. Hvis eleven skal få et læringsutbytte av disse formene for negative konsekvenser, antar jeg at de må følges opp av voksen person. Dette er altså ikke et tiltak for å endre atferd, men snarere for å begrense forstyrrelser for medelever i

klasesituasjonen. Hvis en skolevegrer blir meget utagerende og forstyrrende i sin nye atferd, vil en time-out ofte være den eneste metoden man kan gjennomføre hvis man ikke har store personellressurser i klassen.

For elevene som ikke har et høyt fravær, er det andre tiltak som kan fungere bedre. Her må man ta utgangspunkt i de situasjonene på skolen der eleven har høyest fravær. Deretter lager man et hierarki over de problematiske situasjonene, fra de som skaper størst angst hos eleven til de situasjonene som skaper minst angst. Når man har laget denne listen skal man lage to rubrikker for rangering på en skala fra 1-10. I den ene rubrikken skal man rangere hvor mye angst eleven føler i situasjonen, og i den andre skal man ranger hvor mye eleven unngår eller ønsker å unngå situasjonen. Det er stor sannsynlighet for at disse rangeringene kommer til å være ganske like i begge rubrikkene. Allikevel er det noen elever som holder ut visse situasjoner med store problemer, men som ikke ønsker å unngå dem. Deretter kan man gå inn i disse situasjonene samtidig som man jobber med de passende avslappings- og kognitivestrategiene for å håndtere angsten. I starten kan dette gjøres på et kontor eller hjemme. For eksempel kan man øve på å holde muntlige presentasjoner i et relativt trygt miljø samtidig som eleven kan få umiddelbare tilbakemeldinger på utføringen. Når eleven blir trygg på dette, kan man gå over til de vanlige skolesituasjonene. Den beste måten å gjøre dette på er å øve på ett steg i hierarkiet av gangen og begynne med den situasjonen som er nederst. Når eleven mestrer et steg, kan man gå videre til det neste. Det siste steget i hierarkiet kan være et vanskelig hinder å overkomme. I forhold til dette steget kan det være lurt å lage delmål for å oppnå gode resultater (Kearney 2008).

Disse tiltaktene for å få en elev tilbake på skole kan være vanskelig å gjennomføre i en tidspresst skolesituasjon. Ofte må mange av tiltakene skje samtidig, istedenfor en rekkefølge som presentert her. I praksis kan dette bety at eleven må øve på å utføre alle tre angstkomponentene samtidig. Dette kan være lite produktivt, og det å tvinge et barn tilbake på skolen fungerer sjelden godt. Andre problemer man kan støte på er foreldre som er negativ til metodene, og derfor ikke støtter opp om tiltakene. Det er også en vanlig feiltakelse å tro at hvis man har fjernet unngåelsesatferden så har ikke eleven lenger angst. For å unngå et tilbakefall er det lurt å følge opp eleven, for eksempel med å se på utviklingen i angsthierarkiet.

6.2 Skoletiltak

Som vi har sett er det mange tiltak som kan settes i gang på individplan. Tiltakene er til tider omfattende og tidkrevende tiltak og krever mye av både elev og den som skal administrere tiltakene. Det er derfor viktig å se på hvordan skolen som enhet kan bidra til å lette denne prosessen. Mange barn med en skolevegringshistorie fortsetter med periodevis fraværproblemer. Noen barn har perioder hvor de føler seg ekstra stresset på skolen, noen møter nye utfordringer i forhold til sosiale eller evaluerende situasjoner, noen fortsetter å teste foreldrenes utholdenhet i forhold til å fortsette å sende barnet på skolen og noen får andre mer fristende tilbud. Det er derfor viktig at skolen også bidrar til å forhindre tilbakefall.

For å forhindre fravær er også veiledning av klasseforstandere viktig. Klasseforstandere bør kunne identifisere elever som kan være utsatt for å utvikle skolevegring. Det er også ønskelig at de kan være spesielt opptatt av å gi gode strukturerte meldinger om timeplan, klasserom og spesielle anledninger og om hvor elevene kan henvende seg med problemene en måtte ha. Klasseforstandere må altså fungere som en som kan gi elevene nyttig og korrekt informasjon og samtidig være en problemløser. Dette kan være spesielt viktig hvis eleven for eksempel må forflytte seg fra en bygning til en annen. Det er også viktig i overgangen mellom barne- og ungdomsskole. Klasseforstandere må også kunne fungere som en koordinator for å sette i gang tiltak for elevene, for eksempel å hjelpe til med å øve på avslapningsteknikker eller å føre en detaljert fraværsprotokoll. Generelt sett er det klasseforstander som kan bidra med nyttig informasjon til kartleggingen (Kearney 2008).

I tillegg til klasseforstanderen kan det være nyttig at jevnaldrende eller klassekamerater hjelper til med å redusere fraværet. Elevene som blir valgt ut til dette, bør generelt sett være godt likt blant de andre elevene og villig til å samarbeide med de voksne. Disse elevene fungerer ofte som en god forsterker for skolevegrerne da interaksjon med de populære kan øke deres egen sosiale status. Disse medhjelperne har ofte to hovedproblemer de hjelper til med. Først og fremst kan de hjelpe til med en sosial forsterkning de dagene skolevegreren

møter opp. Denne forsterkningen kan også videreføres slik at eleven kontakter skolevegreren hjemme på kveldstid de dagene han/hun ikke møter opp. Medhjelperne kan spørre hvorfor eleven ikke møtte opp den dagen og oppmuntre til oppmøte neste dag. Medhjelperne kan også bidra til å føre oppmøteprotokoll og hjelpe læreren med å se etter mønster når eleven er borte. De har ofte mer kapasitet til dette enn lærerne som også skal hjelpe alle de andre elevene i klassen. Den andre funksjonen disse medhjelperne kan ha, er å hjelpe til i overgangssituasjoner. Både i forhold til klasserom, men også overgang mellom skoler eller fra institusjon til skole. De kan også bli brukt som en trygg base for skolevegreren. Man kan for eksempel organisere det sånn at disse medhjelperne har samme timeplan som skolevegreren. Hvis dette ikke er mulig, kan man passe på at de er samlet den første timen på dagen, eller de spesifikke timene som er spesielt problematiske. Tiltaket vil kunne føre til at skolevegreren føler en tilknytning til skolen (Kearney 2008).

En viktig komponent for å forhindre fravær er anerkjennelse og belønning for oppmøte og relatert atferd, som akademisk fremgang eller forbedrete sosiale ferdigheter. Det blir ofte så stort oppmerksomhet på den negative atferden at man glemmer å forsterke det positive som skjer. Hvis dette skal få en god effekt, er det viktig at man har en relativt tett oppfølging. Slik kan det skapes en kultur hvor elever og foreldre forstår at skolen setter pris på og følger opp oppmøtestatistikken. Dette kan gjøres spesielt for unge med skolevegringsatferd. Man må da passe på at belønningen er noe som er verdifullt for eleven. På den andre siden må skolevegringsatferd få negative konsekvenser hvis belønningen skal ha en effekt. Det er også her viktig å passe på at konsekvensene ikke forsterker atferden. Man bør i stedet fokusere på konsekvenser som gjør at barnet blir på skolen og gjør skolearbeid (Kearney 2008).

Disse tiltakene kan fungere i det enkelte klasserom eller for den enkelte lærer og elev. Det finnes også mange tiltak for skolen som institusjon. For eksempel kan man restrukturere en typisk skole med mange elever i store klasser til mindre og selvdrivne utdanningsenheter. Dette gjør det enklere å holde styr på elevene. Mange elever på store skoler går ubemerket rundt, og får ikke den hjelpen de trenger. De små enhetene er enklere følge opp samtidig som det skaper en tryggere base for elevene. Det er lettere å bli kjent med hverandre og utvikle vennskap. En annen viktig systemtilnærming til fraværproblematikk er å lette elevens overgang mellom grunnskole og ungdomsskole. Dette kan gjøres gjennom et

overgangsprogram som går gjennom sommerferien. Her kan man øve på ferdigheter slik at de nye klassene blir likere i akademiske ferdigheter. Det vil også være mulig å utdanne de nye lærerne om faresignaler for utvikling av skolevegringsatferd. Overgangsprogram av denne typen har blitt implementert i mange skoler i USA i områder med lav sosioøkonomisk status med stor suksess (Kearney 2008).

6.3 Familietiltak

Som vi har sett kan de individuelle tiltakene kreve mye både av eleven og fagperson som skal drive behandlingen. Samtidig er det også viktig med et godt samarbeid med hjemmet da mange av tiltakene baserer seg på at foreldre gjør en stor innsats. Denne situasjonen kan være vanskelig og det er derfor viktig å skape en god relasjon med foreldrene for å få fruktbare resultat. Det er viktig å presisere at langt fra alle foreldre med barn med skolevegringsatferd er problematiske. Mange av disse barna kommer fra sunne familier med to foreldre som er høyt motiverte for å løse problemet.

Foreldre som er lite samarbeidsvillige kan ofte deles inn i tre kategorier; stridslystne, avvisende og forvirrede. Stridslystne foreldre skylder ofte på de som skal hjelpe med problemet eller andre representanter for skolen, for barnets problemer. De kan også klage på at de har fått for lite informasjon om problemet fra skolen. Dette fører ofte til en lite løsningsorientert prosess. Foreldre kan også ofte true med å fjerne barnet fra skolen eller med søksmål mot skolen. Dette er ofte foreldre som kan være skeptisk til forandring i utgangspunktet, og de vil derfor ikke ta del av en endringsprosess for barnet (Kearney 2008).

De avvisende foreldrene har ofte en mer avslappet holdning til barnas fraværproblematikk. Dette henger sammen med at de også er blasert i forhold til disiplin og vil derfor sjelden respondere på forslag for å løse skolevegringsatferdsproblematikken. En slik tilnærming fra foreldrene gjør at de ikke møter opp til møter, og svarer ikke på telefoner eller e-post henvendelser. De avvisende foreldrene foretrekker enkle løsninger og stoler på at skolen vil

ordne opp i problemet. De vil sjelden ta del i prosessen da dette ofte medfører at de må endre sin egen oppdragelsesstil. Foreldrene har ofte selv hatt oppmøteproblemer, og de bruker dette som et argument for hvorfor man ikke trenger å sette inn tiltak. Det kan også virke som at de har mer generelle problemer med å sette grenser for barna, som for eksempel ved sengelegging eller ved måltider (Kearney 2008).

Den siste kategorien er de forvirrete foreldrene. De har ofte store problemer med å forstå barnas skolevegringsproblem og hva man ønsker av dem for å løse denne situasjonen. Disse foreldrene er ofte flyktige i tankegangen eller har problemer med å opprettholde en vanlig samtale uten sidesprang, eller uten å fortelle irrelevante ting. De kan også ha store ekteskapsproblemer, finansielle problemer, vold i hjemmet, psykopatologi eller en generell familiær dysfunksjon. Denne kategorien foreldre kan også ha trekk fra de to andre kategoriene. Disse kan være meget vanskelig å samarbeide med og man må derfor vurdere en henvisning til andre instanser (Kearney 2008).

Hvis man møter foreldre som er vanskelig å samarbeide med er det ekstra viktig å være påpasselig med visse ting. Selv om det kan være vanskelig, er det viktig med hyppig kontakt med foreldrene. Denne kontakten bør være gjennom daglige telefonsamtaler, e-post eller fremgangsnotater. Foreldre er gjerne mer mottakelige hvis de vet at barnets oppmøteproblemer blir overvåket av skolen, og hvis skolen umiddelbart sier ifra om ulovlig fravær. Kontakten med foreldre bør inkludere informasjon om tiltakene en har tenkt å sette i verk og en detaljert plan for hvordan tiltakene skal implementeres. Alle familiemedlemmer skal være godt informert om farene ved et stort fravær, nemlig dårligere karakterer, fare for dropout, reduserte sosialiseringmuligheter, økte familiekonflikter, og lovmessige og disiplinære konsekvenser. Det bør ellers bli informert om hvordan fraværet til eleven utarter seg, og hvilken skolevegringsatferd som vises. Når man snakker med foreldre som er vanskelig å samarbeide med, kan det være lurt å tenke på å styre samtalen vekk fra hva som har skjedd tidligere, og fokusere på hva som kan bli gjort i nærmeste fremtid. Vanskelige foreldre responderer ofte veldig positivt hvis de ser forbedringer, selv mindre forbedringer over en kort periode. Hvis det kan vises til forbedringstegn, vil foreldrene generelt sett bli mindre sinte og mer motivert for å gjøre det som trengs for å opprettholde fremgangen. Foreldre kan også bli lett frustrert over skoleverkets byråkrati. Det er derfor lurt at de kun har

en kontakt person å forholde seg til om problemet. Når foreldre vet at det er en person de lett kan kontakte for hjelp og tilbakemeldinger, vil motivasjonen for å samarbeide øke betraktelig (Kearney 2008).

Noen foreldre kan bli frustrert over telefonkontakt. Det kan derfor være en mulighet å møte dem på skolen eller i deres hjem i stedet. Et fysisk oppmøte innenfor skolesettingen kan være viktig av flere grunner. Det kan først og fremst gi en bedre og mer personlig kontakt mellom skolepersonell og familiemedlemmene. Mange mennesker føler at det er lettere å være avvisende over telefonen. Det vil derfor være lettere å bli enige om fellesmål ved et fysisk møte. Et annet poeng er at det gir en følelse av at problemet blir tatt seriøst av skolepersonalet, og at de er interessert å hjelpe med problemet. Å møte familiemedlemmer i deres hjem er en annen løsning, men kan være vanskelig av mange grunner. Noen foreldre ser allikevel på dette som positivt, og man kan da etterstrebe å få til dette. Det kan være spesielt viktig hvis foreldrene har kulturelle bekymringer over å sende barna på skolen. Et møte i hjemmet kan derfor fremme en følelse av forsikring, og føre til en handlingsplan rundt disse kulturelle bekymringene som kan føre til at barnet raskere blir tilbakeført til skolen. Møter hjemme hos eleven kan også være å foretrekke hvis familien har dårlige transportmuligheter, vanskelig økonomi, mangler barnevakt, eller har en annen redusert motivasjon for å besøke skolen (Kearney 2008).

Ofte kan det også være et problem at foreldre oppfatter skolerepresentantene som lite mottakelig for alternative løsninger. De kan ofte føle seg presset til å følge planen som blir fremlagt for å unngå at de skal få rettslige problemer. Derfor er det viktig å finne så mange løsninger som mulig. En veldig spesialisert individuell opplæringsplan kan for eksempel være en løsning. Det kan også være alternative skoler eller kveldskurs.

Det er også et vanlig problem at skolepersonell føler at foreldre ikke følger opp, selv om de har vist et sterkt engasjement for å følge opp planen som er laget. Dette kan være grunnet tid og mangel på energi. Det kan også være problemer i forhold til ferdigheter med å implementere en komplisert intervensjon. Det er da viktig å gjøre planen så enkel som mulig, men de kan for eksempel kun fokusere på avslapningsteknikker i en periode før de går over til

mer kognitive tilnærminger, og kun fokuserer på disse. Det er også viktig å ta for seg alle mulige hindringer som kan oppstå i forhold til planen. Dette kan være alt fra mangel på støtte, skyldfølelse, transportkomplikasjoner, eller mangel på motivasjon. Det er viktig å identifisere og presentere mulige løsninger på problemet. Det kan være alt fra å hjelpe til med å søke på finansiell støtte, opprette sosiale støttegrupper eller å ordne med transport til skolen. Det kan også være problematisk for noen foreldre å håndheve de konsekvente reglene som er ønsket. Dette kan igjen føre til at foreldre saboterer behandlingen med for eksempel å stille ledende spørsmål som ”Er du sikker på at du har lyst å gå på skolen i dag?” Det er derfor viktig å prate om passende og upassende måter å håndtere forskjellige situasjoner. Man må også informere om at noen barn øker den negative atferden etter at behandlingen blir iverksatt. Dette gjør de ofte for å presse foreldre til å la dem bli hjemme. Hvis man klargjør dette på forhånd, kan det bli enklere for foreldrene å håndheve de disiplinære reglene (Kearney 2008).

6.4 Bruk av medikamenter

Det har vært vanlig å bruke medikamenter for å behandle symptomer i forhold til psykopatologisk forstyrrelser. Disse medikamentene kan endre hvordan personene føler seg og atferden de utøver mens de er påvirket. Det er allikevel godt dokumentert at medikament bruk alene ikke kurerer problemet, men det kan lette behandlingsprosessen. Medisiner kan altså spille en viktig tilleggsrolle i behandlingen av skolevegrere, spesielt i situasjoner hvor det er etablert en angstdiagnose eller depresjonsdiagnose. Det gjelder de mest ekstreme skolevegrerne. Det har allikevel skapt stort debatt om medikamenter er egnet for å fremme en slik endringsprosess. Blant annet er det vist at eget initiativ har en mye bedre effekt enn medikamenter. Man kan derfor anta at medikamenter ikke vil hjelpe med mindre eleven har et ønske om å tilbakeføres før medisineren begynner. Bieffektene av medikamentene kan også variere fra små til veldig alvorlige. Noen av medikamentene har vist seg å forårsake hjerteproblemer, anfall og i verste fall døden. Dette har ført til at nyere forskning har satt spørsmålsteget ved hvor god effekt medikamenter har i behandling av skolevegringsatferd. Det har også blitt en økt oppmerksomhet rundt hvordan motstand fra eleven kan skape store hinder i behandlingen, selv med medikamenter. King (1995) mener derfor at

medikamentbehandling skal brukes med stor forsiktighet. På denne bakgrunn vil jeg oppsummere at medisinerer ikke er et godt tiltak for en positiv tilbakevendingsprosess.

6.5 Ansvarsfordeling og foreldresamarbeid

Det er rimelig å anta at individet må endre seg for at en tilbakeføring til skolen skal finne sted. En kognitiv atferdsteoretisk tilnærming er krevende i forhold til de som skal gjennomføre behandlingen. Det er også mange mulige feilsteg man kan gjøre i en slik tilnærming. Dette setter høye krav til kompetanse fra fagpersonen. Jeg ser det derfor som lite sannsynlig at skolen skal kunne sette i gang disse tiltakene på egenhånd. I noen mindre alvorlige tilfeller vil kanskje skolen gjennomføre tiltak, men ellers vil et samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste eller barne- og ungdomspsykiatrien måtte opprettes. Individtiltakene vil ligge nærmere barne- og ungdomspsykiatriens kompetanseområde. Skoletiltakene vil på den andre siden kunne gjennomføres av pedagogisk-psykologisk tjeneste. Det å veilede klasseforstandere eller bidra til å lette overgangen mellom barne- og ungdomskole vil være naturlige deler av tjenestens ansvarsområde. Dette åpner derfor for et samarbeid mellom enhetene. De vil også kunne samarbeide om å utvikle en plan for tilbakeføring til skolen. Allikevel er det vanskelig å se hvem av disse enhetene som skal ha primæransvar for eleven. Et annet problem som kan oppstå, er ressurser til iverksetting av tiltakene. En skolevegrer har lett for å bli borte i store skolesystemer med mange elever. Det vil derfor være viktig med ekstra personellressurser i perioden hvor tilbakeføringen skal skje. Dette vil også kunne bidra til å dempe en utviklende utagerende atferd.

Tiltakene vil i stor grad basere seg på foreldrenes samarbeidsevner. Det er derfor viktig å få foreldrene med på laget. Dette kan i mange situasjoner være vanskelig. Det finnes en stor arvelig komponent når det gjelder både skolevegringsatferd og angstforstyrrelser. Foreldre tar ofte avstand fra problemet eller vil legge skylden hos andre. Grunnen til dette er at foreldre ofte har hatt samme problematikk i sin egen skolegang. Det kan derfor virke som at vanskelige foreldre i stor grad bidrar til opprettholdelsen av vegringsproblematikken. Jeg anser derfor familietiltakene som spesielt viktig i forbindelse med vanskelige foreldre fordi

det vil være vanskelig å få til en vellykket tilbakeføring til skolen så lenge foreldre ikke vil samarbeide. Dette setter store krav til et eventuelt tverrenhetlig samarbeid. Det vil også her være ekstra viktig at man bare har en kontaktperson som foreldrene kan forholde seg til. Disse foreldrene har sannsynligvis selv mange negative erfaringer og følelser til skolegang. Det å få en forståelse av å bli fulgt opp og bli tatt hensyn til vil være avgjørende for å få til et godt samarbeid.

7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJONER

Jeg har nå gjennomgått alle hoveddelene i oppgaven og vil derfor prøve å gi en kort oppsummering i forhold til problemstilling. Da jeg har en todelt problemstilling vil jeg også gi et todelt svar på disse.

Hva er den gjeldende forståelsen av skolevegring og skolevegringstiltak, og av de faktorer som bidrar til utviklingen av skolevegring?

Skolevegring har historisk sett blitt knyttet opp mot en affektiv forstyrrelse. Slik har disse elevene blitt skilt fra gruppen med elever som skulker skolen. Utgangspunktet for forskningen har vært å se på skolevegring som en type separasjonsangst. Det viste seg tidlig at denne antagelsen var for snever for å forstå dybden og kompleksiteten i problematikken. I forskningen ble det derfor lagt vekt på en funksjonell tilnærming til skolevegringsproblematikken. Den gjeldende forståelsen av skolevegring fokuserer derfor på skolevegringsatferd fremfor skolevegring i tilknytning til en patologisk diagnose. Elever som har en skolevegringsproblematikk har i utgangspunktet mange ulike trekk, men det finnes også mange fellestrekk ved atferden deres. Et av disse fellestrekk er å vise tegn til fysisk ubehag ved tanken på å måtte oppholde seg på skolen. Dette kan vises ved muskelsammentrekninger, ujevn pust og blekhet. Det er også vanlig med verbale protester mot å dra på skolen. Hvis skolevegrerne blir presset til å dra på skolen vil de ofte vise ekstrem avversjonsatferd og gjøre alt som står i deres makt for å komme seg vekk. Denne atferden vises kun i skolesammenhenger, og sjelden eller aldri i andre situasjoner. Hvis de får muligheten til å slippe skolen vil disse elevene sjelden ha andre aktiviteter de ønsker å gjøre. Det å være hjemme, ofte sammen med en forelder, er det viktigste. Denne sterke tilknytningen til hjemmet, blir derfor ofte assosiert med en kobling til angst, fobi og depresjon.

Den gjeldende forståelsen av faktorer som bidrar til skolevegring er som følger. Skolevegring er noe som utvikles gradvis, og vises derfor som regel ikke de første årene av skolegangen. Det kan derfor virke som denne vegringen utvikles når stressnivået til barnet overgår støtten det får eksternt. Det viser seg at denne gruppen barn har en disposisjon for å bli lett stresset,

og blir gjerne overveldet av stressende situasjoner. De er derfor gjerne avhengige av voksne og har personlighetstrekk som innadvendte med lav selvtillit. Dette skaper ofte stor fallhøyde i forhold til prestasjoner og en frykt for å mislykkes er ofte tilstede i vegringsproblematikken. Dette gjør at skolevegrere trenger en tettere oppfølging av lærerne enn øvrige elever. De krever også mye stabilitet og trygghet for ikke å få stressreaksjoner. Dette gjør at de vil være sensitive i forhold til strenge regler, men også i forhold til skolepersonell som er utydelige og usikre. Det er også vist uheldige familiesammenhenger og da spesielt relasjon til foreldre. I tilknytning til dette er det funnet betydningsfulle sammenhenger både når det gjelder arvelighet for skolevegringsatferd, men også arvelighet for angstforstyrrelser. Jeg har også vist at dette kan ha spesielt negativ effekt da barn med en disposisjon for å arve disse kvalitetene ofte trenger en annen oppdragelsesstil enn det foreldrene som er preget av disse disposisjonene ofte gir.

Den gjeldende forståelsen av tiltak går i hovedsak ut på kognitiv atferdsterapi med vekt på behandling av individet. Jeg ser denne tilnærmingen som sentral for behandling av alle angst- og fobiforstyrrelser. Det har også blitt brukt medikamenter i behandlingen av skolevegrere. Dette har hatt varierende effekt og støtte i forskningsmiljøene. Blant annet kommer det fram at eget ønske og initiativ om endring, er en faktor som er viktigere enn medisiner. For å kunne gi korrekt behandling, er det viktig med en grundig kartlegging. Man må også tilpasse behandlingen til alderstrinn og fraværets omfang.

Det vil også være mange tiltak knyttet til skolen. Først og fremst er det viktig med en trygg og stabil klasseforstander som også kan fungere som en koordinator i elevens hverdag. En annen god ressurs man kan bruke på skolen er jevnaldrende. Disse har større muligheter for en individuell oppfølging samtidig som de kan gi en sosial forsterkning, da skolevegrere sjelden har gode sosial ferdigheter. Jevnaldrende vil også kunne brukes til å hjelpe skolevegreren i overgangssituasjoner og eventuelt mellom skoler. Dette vil kunne skape en sterkere positiv tilknytning til skolen.

Individtiltakene som blir iverksatt krever ofte mye av hjemmet. Det er derfor sjelden en setter i gang spesielle tiltak for familien annet enn veiledning av hvordan man best skal støtte

oppunder barnas tiltak. Den største hindringen er derfor ofte foreldre som er vanskelige å samarbeide med, eller som ikke ønsker å bidra til å løse situasjonen. Ofte vil tiltakene man kan administrere i skolen være nytteløse, uten et godt samarbeid med foreldre. Det er noen enkle regler man bør tenke på hvis man møter slike foreldre. En viktig ting er jevnlig kontakt. Dette kan føre til at foreldre tar problemet mer seriøst. For å gjøre det enda enklere for foreldrene kan det også være bra at de kun har en kontaktperson på skolen som de trenger å forholde seg til. Man bør derfor være fleksibel i forhold til hvor man vil holde møtene, og alternative løsninger. I denne prosessen vil det også være nødvendig å prøve å identifisere alle mulige hindringer familien måtte ha i forhold til å få gjennomført planen.

Et annet problem kan være å finne rett instans for å gjennomføre tiltakene. For barn som har store angst eller fobiproblemer vil barne- og ungdomspsykiatrien være et naturlig alternativ. Det er allikevel mange skolevegrere som ikke har et så omfattende problem. I disse tilfellene vil pedagogisk-psykologisk tjeneste kunne bidra i behandlingen. Ofte vil problematikken ligge i skjæringspunktet mellom disse enhetene. Det vil da være ønskelig med et samarbeid hvor man kan fordele ansvarsområdene. Det vil da være naturlig at pedagogisk-psykologisk tjeneste tar ansvar for å tilrettelegge på skolen, mens barne- og ungdomspsykiatrien vil ha ansvar for de delene av behandlingen som utføres utenfor skolesammenheng.

Hvordan kan temperamentsforskning påvirke oppfatninger av skolevegringsproblematikken?

Det er mye som tyder på at temperamentsforskning kan påvirke hvordan vi oppfatter skolevegring. Temperament beskriver i en bred forstand et individs emosjonelle reaktivitet. Skolevegring er som nevnt en affektiv forstyrrelse, og det er derfor mange temperamentsfaktorer som kan predikere en skolevegringsproblematikk. Temperament har for eksempel stor betydning for sosial læring, og utvikling av mestringsstrategier. Erfaringsgrunnlaget til barn vil altså være forskjellig ut i fra hvilket temperament de har og hvordan denne temperamentsprofilen har blitt møtt av miljøet rundt barnet.

Det tilbaketrukne temperamentet viser mange stabile trekk. Dette gjelder for eksempel i forhold til tilbaketrekning fra fremmede mennesker og fremmede situasjoner. Disse trekkene påvirker personlighetsutviklingen og kan i stor grad påvirke individet. Den tilbaketrukne temperamentsstilen kan anses som å være lite tilpasningsdyktig. Et lite tilpasningsdyktig temperament predikerer internaliserende problemer senere i livet. Temperamentsstil gir også prediksjonsverdi for senere patologi. Det tilbaketrukne temperamentet vil åpne for angst, fobi og depresjon. Dette er psykososiale forstyrrelser som preger skolevegrere. Av dette trekker jeg den slutningen at det er en sterk relasjon mellom temperament og hvilke forstyrrelser man er disponert for å utvikle. Et tilbaketrukket temperament vil derfor være en risikofaktor for utvikling av skolevegring, da begge kategoriene har lignende relasjoner til patologien.

Skolevegringsatferd kan i stor grad sammenlignes med atferden som blir vist av barn med et tilbaketrukket temperament. Et tilbaketrukket temperament legger føringer for den sosiale kompetansen til barnet. Skolevegring er som regel preget av lave sosiale ferdigheter. Det er derfor en sammenheng mellom kategoriene i forhold til atferdsregulering og tilnærmingstrategier.

I forhold til stabilitet og endring er det sannsynligvis faktorer ved skolen som øker risikoen for å utvikle skolevegring gitt den tilbaketrukne temperamentsdisposisjonen. Dette er gjerne nye situasjoner med høyintensitetsstimuli. En annen faktor som kan bidra til dette er elevens emosjonelle reaktivitet. Det viser seg at barn som har utviklet en høy emosjonell reaktivitet, oftere er stresset i skolesituasjonen. En kombinasjon av et tilbaketrukket temperament og høy emosjonell reaktivitet virker derfor som en spesiell negativ kombinasjon i forhold til å utvikle en angstforstyrrelse, som skolevegring. Det kan også være systemfaktorer ved skolen som øker risikoen for utviklingen av skolevegring. Disse faktorene dreier seg i all hovedsak om lite forutsigbarhet og stabilitet i skolehverdagen.

Som det fremgår av min oppgave så finnes det nesten ikke nyere forskning om skolevegring i Norge. De konklusjonene jeg har funnet frem til i oppgaven er basert på forskning gjort i hovedsakelig Amerika og Australia. Det er usikkert om denne forskningen vil være brukbar under norske forhold. Jeg mener likevel at det er ganske sikkert at temperament gir en god

prediksjonsverdi for skolevegring. Dette er et viktig funn, fordi det åpner for at en kan tilby oppfølging av barn som er utsatt for skolevegring fra et tidligere stadium enn det som har vært praksis tidligere. Som jeg har nevnt er skolevegring en problematikk som eskalerer desto eldre barnet blir. Når en vet at barn som lider av skolevegring i stor grad mister muligheten til å delta i det som anses som den viktigste sosialiseringprosessen i det norske samfunnet, skolen, er det helt essensielt at problematikken tas tak i så tidlig som mulig.

Litteraturliste:

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Arcus, D. (2001). Inhibited and uninhibited children: Biology in the social context. I: G. A. K. T.D. Wachs (Ed.), *Temperament in context*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bates, J. E., Viken, R. J., & Williams, N. (2003). *Temperament as a moderator of the linkage between sleep and preschool adjustment*. Paper presented at meeting of Society for Research in Child Development. Tampa, Florida.
- Befring, E. (1994). *Læring og skole: vilkår for eit verdig liv*. Oslo: Samlaget.
- Bernstein, G. A., & Garfinkel, B. D. (1988). Pedigrees, functioning, and psychopathology in families of school phobic children. *American Journal of Psychiatry*, 145(1), 235-241.
- Bernstein, G. A., Svingen, P., & Garfinkel, B. D. (1990). School Phobia: Patterns of family functioning. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 24-20.
- Blagg, N. (1987). *School phobia and its treatment*. London: Croom Helm.
- Boyce, W. T., & Jemerin, J.M. (1990). Psychobiological differences in childhood stress response. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 11, 86-94.
- Calkins, S. D. (2002). Does aversive behavior during toddlerhood matter? The effects of difficult temperament on maternal perceptions and behavior. *Infant Mental Health Journal*, 23, 381-402.
- Caspi, A., Harrington, H., Milne, B., Amell, J.W., Theodore, R.F., & Moffitt, T.E. (2003). Childrens behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(4), 495-513.
- Escalona, S. K. (1968). *The roots of individuality: normal patterns of development in infancy*. Chicago: Aldine.

- Gest, S. D. (1997). Behavioral inhibition: Stability and associations with adaption from childhood to early adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 467-475.
- Hampe, E., Miller, L., C., & Barrett, C. L. (1973). Intelligence and school phobia. *Journal of School Psychology*, 11(1), 66-70.
- Ingul, J. M. (2005). Skolevegring hos barn og ungdom *Se meg! : årsrapport om barn og unges psykiske helse* (pp. S. 27-39). Oslo: Voksne for barn.
- Kagan, J., & Snidman, N. (2004). *The long shadow of temperament*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kagan, J., Fox, Nathan A. (2006). Biology, Culture, and Temperamental Biases. I: N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Kearney, C. A. (1996). The Evolution and Reconciliation of Taxonomic Strategies for School Refusal Behavior. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 3(4), 339-354.
- Kearney, C. A. (2001). *School refusal behavior in youth: a functional approach to assessment and treatment*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kearney, C. A. (2008). *Helping school refusing children and their parents: a guide for school-based professionals*. Oxford: Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2000). *When children refuse school: a cognitive-behavioral therapy approach : therapist guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Keiley, M. K., Lofthouse, N., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Pettit, G. S. (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5 to 14. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 161-170.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., m.fl. (2001). Cognitive-Behavioural Treatment of School-Refusing Children: Maintenance of improvement at 3- to 5-year follow-up. *Scandinavian Journal of Behaviour Therapy*, 30(2), 85 - 89.

- King, N. J., Tonge, B. J., & Ollendick, T. H. (1995). *School refusal: assessment and treatment*. Boston: Allyn & Bacon.
- Klein, R. G., & Last, C. G. (1989). *Anxiety disorders in children*. Newbury Park, Calif.: Sage.
- Kochanska, G. (1991). Socialization and temperament in the development of guilt and conscience. *Child development*, 62, 1379-1392.
- Kochanska, G. (1995). Childrens temperament, mothers discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. *Child development*, 66, 597-615.
- Kochanska, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33, 228-240.
- Koritzinsky, R. (2007). Hvem skal hjelpe skolevegreren? *Spesialpedagogikk*, 72(6), 32-35.
- Last, C. S., Cyd C. (1990). School Refusal in Anxiety-Disordered Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(1), 31-35.
- Mischel, W., & Ayduk, O. (2004). Willpower in a cognitive-affective processing system: The dynamics of delay of gratification. I: R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: research, theory, and applications* (pp. XV, 574 s.). New York: Guilford Press.
- Opplæringslova. (1998). *Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskole og den videregående opplæringa*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Pedlow, R. S., Ann ; Prior, Margot ; Oberklaid, Frank. (1993). Stability of maternally reported temperament from infancy to 8 years. . *Developmental Psychology*, 29(6), 990-1007.
- Pfeifer, M., Goldsmith, H. H., Davidson, R. J., & Rickamn, M. (2002). Continuity and change in inhibited and uninhibited children. *Child development*, 73(5), 1474-1485.
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear aquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 15(5), 375-387.

- Rothbart Mary K. (1989). Temperament and development. I: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. xvii, 641 s.). Chichester: Wiley.
- Rothbart, M. K. (1986). Longitudinal observation of infant temperament. *Developmental Psychology*, 22(3), 356-365.
- Rothbart, M. K. (1989). Applications of temperament concepts. I: G. A. Kohnstamm, J. E. Bates & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. xvii, 641 s.). Chichester: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3 to 7 years: The childrens behaviour questionnaire. *Child development*, 72(5), 1394-1408.
- Rothbart, M. K., Bates, J. E. (1998). Temperament. I: N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Bates, John E. (2006). Temperament. I: N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. I: M. E. Lamb, Brown, A.L. (Ed.), *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Rubin, K. H., Burgess, K.B., & Hastings, P. D. (2002). Stability and social-behavioral consequences of toddlers inhibited temperament and parenting behaviors. *Child development*(73), 483-495.
- Rutter, M., & Hersov, L. (1985). *Child and adolescent psychiatry: modern approaches*. Oxford: Blackwell.
- Schwartz, C. E., Snidman, N., & Kagan, J. (1999). Adolescent social anxiety and outcome of inhibited temperament in childhood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38, 1008-1015.
- Skauge, A. M. (2006). *Når ungdom uteblir fra skolen!: kartlegging av ungdomsskolelens rutiner og tiltak i forhold til elever med skolevegring og faktorer ved individ og miljø som kan påvirke skolevegring hos ungdom*. A.M. Skauge, Oslo.

- Stice, E., & Gonzales, N. (1998). Adolescent temperament moderates the relation of parenting to antisocial behavior and substance use. *Journal of Adolescent Research, 13*, 5-31.
- Thambirajah, M. S., Grandison, K. J., & De-Hayes, L. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Thomas, A. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. [New York]: New York University Press.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Trueman, D. (1984). What are the characteristics of school phobic children? *Psychological Reports, 54*(1), 191-202.
- Tschann, J. M., Kaiser, P., Chesney, M.A., Alkon, A., & Boyce, W.T. (1996). Resilience and vulnerability among preschool children: Family functioning, temperament, and behavior problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 35*, 184-192.
- Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shephard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. (2004). Prediction of childrens empathy related responding from their effortful control and parents expressivity. *Developmental Psychology, 40*, 911-926.
- Wachs, T. D. (1987). Specificity of environmental action as manifest in environmental correlates of infants mastery motivation. *Developmental Psychology, 23*, 782-790.
- Weissman, M. M. (1984). Depression and anxiety disorder in parents and children. *Archives of General Psychiatry, 4*, 847-849.
- Wills, T. A., Sandy, J.M., Yaeger, A., & Shinar, O. (2001). Family risk factors and adolescent substance use: Moderation effects for temperaments dimensions. *Developmental Psychology, 37*, 283-297.